

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

S'appuyer sur les perceptions des élèves pour mieux comprendre leur expérience en classe
ordinaire : les relations entre les difficultés comportementales, les interactions en classe et leur
sentiment d'efficacité personnelle.

par

Manon Beaudoin

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Avril 2021

© Manon Beaudoin, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

S'appuyer sur les perceptions des élèves pour mieux comprendre leur expérience en classe
ordinaire : les relations entre les difficultés comportementales, les interactions en classe et leur
sentiment d'efficacité personnelle.

par

Manon Beaudoin

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-France Nadeau
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Anne Lessard
Université de Sherbrooke

Codirectrice de la recherche

Jean-François Desbiens
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Marie-Pierre Fortier
Université du Québec à Montréal

Membre externe du jury

Jean-Yves Bégin
Université du Québec à Trois-Rivières

Membre externe du jury

Thèse acceptée le 16 mars 2021

SOMMAIRE

Cette thèse de doctorat en éducation propose des connaissances spécifiques au contexte scolaire québécois concernant deux concepts ayant une portée considérable sur la réussite éducative de tous les élèves : les interactions en classe et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Si ces concepts ont reçu une attention soutenue de la part de la communauté scientifique en éducation de manière isolée, peu d'études ont abordé leur relation, à plus forte raison en considérant les caractéristiques comportementales des élèves. Plus encore, cette thèse s'inscrit en cohérence avec les fondements de l'éducation inclusive qui préconisent de partir des perceptions des élèves afin de mieux comprendre leur expérience scolaire. Pour ces raisons, cette thèse apporte des connaissances novatrices à des questions d'actualité.

Au Québec, comme ailleurs dans le monde, la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire est la voie privilégiée pour soutenir leur réussite éducative. Malgré l'existence de pratiques inclusives réputées efficaces, l'expérience scolaire en classe ordinaire de certains élèves continue d'être marquée par des défis. C'est notamment le cas pour les élèves présentant des difficultés comportementales extériorisées (PDC) pour qui les études rapportent des difficultés à établir des relations avec les pairs, à suivre le rythme d'apprentissage du groupe ou à maîtriser les savoirs du programme de formation (Cefai et Cooper, 2010). Afin de mieux comprendre ces défis, les études ont jusqu'ici examiné les attitudes des enseignants face à la présence en classe de ces élèves, la nature des interventions utilisées ou encore les conditions de mise en œuvre des pratiques inclusives. Toutefois, peu d'études ont décrit les perceptions des élèves PDC quant à leur scolarisation en classe ordinaire, ni exploré dans quelle mesure elles se distinguent de celles des

élèves tout venant. Pourtant, connaître les perceptions des élèves aide à résoudre les situations problématiques et à créer un environnement favorisant leur développement (Davies et Ryan, 2014; Tangen, 2009).

En cohérence avec ceci, cette thèse propose d'examiner les perceptions des élèves. D'abord, il semble opportun de connaître les perceptions des élèves PDC quant aux conditions qui influencent leur présence en classe ordinaire. En effet, aborder ces conditions à partir des perceptions des élèves PDC apporte un regard complémentaire à celui des adultes. Ensuite, il semble nécessaire d'évaluer les perceptions des élèves à l'égard des interactions en classe et de leur SEP, puisque ces variables influencent considérablement leur réussite éducative (Bandura, 1986; Bronfenbrenner, 2005; Gouvernement du Québec, 2017). Or, les interactions en classe semblent se vivre de manière moins positive pour les élèves PDC et les difficultés vécues par ces derniers (p.ex. échec scolaire) laissent penser que leur SEP pourrait être différent de celui des élèves tout venant. Ces constats mènent à la question générale qui guide cette thèse : dans quelle mesure les caractéristiques comportementales des élèves du primaire influencent-elles leurs perceptions des interactions en classe et leur SEP ?

Pour répondre à cette question, le chapitre sur le cadre de référence expose deux modèles théoriques sur lesquels s'appuie la présente étude. D'abord, la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) permet de comprendre le développement des élèves. Selon cette théorie, les interactions entre les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les comportements d'un élève déterminent son développement. Examiner les liens entre le SEP de l'élève, les interactions en classe et ses caractéristiques comportementales s'avère cohérent avec cette théorie. Plus

précisément, elle met en évidence que les caractéristiques comportementales des élèves sont susceptibles de nuancer leurs perceptions des interactions en classe et leur SEP.

Par la suite, le modèle Teaching Through Interactions (TTI), développé par Hamre et Pianta (2007), assure une compréhension approfondie des interactions en classe. Ce modèle décrit les interactions en classe en présentant les domaines (soutien émotionnel, organisation de la classe, soutien à l'apprentissage) et les dimensions qui les composent. Si ce modèle a largement été utilisé pour décrire les interactions en classe à partir d'observations, peu d'études ont eu recours aux perceptions des élèves pour en brosser un portrait.

En conséquence, ces deux modèles théoriques, tout comme l'état actuel des connaissances, conduisent à proposer l'objectif général suivant : examiner l'expérience scolaire des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire. Pour ce faire, un premier objectif spécifique vise à identifier les conditions qui favorisent et celles qui nuisent à la scolarisation en classe ordinaire des élèves PDC selon leurs perceptions. Le deuxième objectif spécifique consiste à documenter la qualité des interactions en classe telle que perçue par les élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire au Québec. Le troisième objectif spécifique vise à examiner les liens entre les interactions en classe perçues par les élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire et leur SEP en considérant le rôle modérateur des caractéristiques comportementales.

Une approche quantitative a été retenue pour atteindre ces objectifs de recherche. Plus précisément, une étude descriptive explicative permet de décrire les variables et de comprendre leurs relations (Fortin et Gagnon, 2016). La stratégie de recherche est composée d'une recension systématique et d'un devis corrélationnel prédictif. Une collecte de données a été menée auprès de

574 élèves scolarisés au primaire (4^e, 5^e et 6^e année) dans la région de l'Estrie et des Bois-Francs. Un questionnaire composé de trois instruments de mesure a été soumis à ces élèves. D'abord, une activité sociométrique a permis de décrire les caractéristiques comportementales de tous les élèves et d'identifier ceux présentant des difficultés comportementales. Ensuite, un instrument élaboré et validé dans le cadre de cette thèse a mesuré les perceptions des élèves quant aux interactions en classe. Enfin, le SEP des élèves au plan scolaire a été évalué par des énoncés issus d'un questionnaire reconnu et validé (Bandura, 2009).

La recension systématique a été utilisée pour répondre au premier objectif spécifique de recherche. Effectuée à partir de sept banques de données, cette recension répond à la question suivante : quelles sont les conditions qui favorisent et celles qui nuisent à la scolarisation en classe ordinaire des élèves PDC selon leur perception ? En plus de contribuer à mieux définir l'expérience scolaire de ces élèves, cette recension a appuyé la pertinence de cette thèse. En effet, les résultats de celle-ci montrent que : 1) les perceptions des élèves PDC n'ont pas suffisamment fait l'objet d'études, notamment au primaire; 2) les méthodologies utilisées jusqu'ici sont surtout de nature qualitative; et 3) les résultats des études indiquent que les élèves PDC semblent sensibles aux interactions en classe. Le premier article présenté dans le quatrième chapitre détaille ces résultats.

Diverses analyses ont été effectuées à partir des réponses des élèves au questionnaire et leurs résultats sont rapportés dans le deuxième et le troisième articles. Répondant au deuxième objectif, le deuxième article dresse un portrait de la qualité perçue par les élèves à l'égard des interactions en classe et met en exergue les différences entre les perceptions d'élèves tout venant et PDC. Lorsque les élèves sont considérés comme un seul échantillon, leurs perceptions s'avèrent

généralement positives à l'égard de la qualité des interactions de leur classe, et ce, pour les trois domaines. Cependant, lorsque les perceptions des élèves PDC sont comparées à celles des élèves tout venant, des valeurs significativement moins élevées sont obtenues pour les domaines et sept des dix dimensions qui les décrivent. Ce résultat confirme l'idée que les élèves PDC entretiennent des perceptions différentes de celles des élèves tout venant à l'égard des interactions en classe.

Le troisième article traite des liens entre les interactions en classe et le SEP des élèves en considérant leurs caractéristiques comportementales, permettant de répondre au troisième objectif spécifique de recherche. Les analyses montrent d'abord que les élèves PDC ont un SEP plus faible que les élèves tout venant en classe ordinaire du primaire. Ensuite, elles indiquent que l'organisation de classe et le soutien à l'apprentissage expliquent une partie de la variance du SEP des élèves. Enfin, les caractéristiques comportementales s'avèrent une variable modératrice des relations entre les domaines des interactions en classe et le SEP des élèves. Ainsi, il est possible d'affirmer que les interactions en classe soutiennent le SEP, mais pas de la même manière pour les élèves qui manifestent des difficultés comportementales. Au final, les résultats recueillis dans cette thèse démontrent que les caractéristiques comportementales des élèves du primaire influencent de manière non négligeable leurs perceptions des interactions en classe de même que leur SEP.

Chacun de ces articles contribue de manière tangible et spécifique au développement des connaissances, notamment dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire. La discussion générale du cinquième chapitre montre de quelle manière chacun de ces articles contribue à l'objectif général et met en exergue l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Entre autres, cette thèse confirme la pertinence de tenir compte des perceptions des

élèves afin de mieux orienter les interventions éducatives qui les soutiennent, particulièrement pour les élèves PDC. L'outil développé et validé dans cette thèse permet d'avoir facilement accès aux perceptions des élèves à l'égard des interactions de leur classe, ce qui constitue une contribution importante au plan méthodologique. Au plan de la pratique, les enseignants gagneraient à connaître et respecter davantage le point de vue de l'élève, à bonifier leurs approches pédagogiques et à modéliser le langage, car ce sont les dimensions évaluées le moins favorablement par tous les élèves. Les résultats suggèrent aussi d'offrir de la formation à l'égard de la différenciation pédagogique afin que les enseignants puissent mettre en œuvre des pratiques répondant mieux aux besoins des élèves.

Des études longitudinales pourraient compléter les savoirs issus de cette thèse en mesurant l'évolution de ces variables durant une année scolaire. Une étude multirépondants permettrait de décrire plus exhaustivement les interactions en classe et permettrait de mieux comprendre les différences de perceptions entre les élèves. Aussi, les liens entre les variables retenues étant bidirectionnels, d'autres études pourraient dégager leurs influences réciproques.

Cette thèse enrichit la compréhension de la trajectoire développementale des élèves PDC en pointant les effets délétères que peuvent avoir les difficultés comportementales sur les perceptions des interactions en classe et leur influence sur le SEP. Dès la fin du primaire, les expériences scolaires difficiles vécues par les élèves PDC (p.ex. échecs, exclusion) semblent avoir marqué leurs perceptions à l'effet qu'ils ne sont pas autant capables de réussir que leurs pairs. Cette thèse invite donc à poursuivre les études à ce sujet afin d'enrichir la compréhension de l'expérience scolaire de tous les élèves, pour éventuellement les mener vers leur réussite éducative.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	4
1. LE CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS	4
2. LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES	9
2.1 Définition des élèves présentant des difficultés comportementales.....	9
2.2 Prévalence des élèves présentant des difficultés comportementales	13
2.3 Difficultés scolaires et sociales des élèves présentant des difficultés comportementales	15
3. LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES.....	20
4. LES INTERACTIONS EN CLASSE	23
4.1 Définition selon le modèle Teaching Through Interactions.....	24
4.2 Effets des interactions en classe.....	25
5. LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES	28
5.1 Définition du sentiment d’efficacité personnelle	28
5.2 Recension des écrits sur le sentiment d’efficacité personnelle des élèves présentant des difficultés comportementales.....	31
5.2.1 Présentation des études recensées	34
5.2.2 Principaux constats de la recension.....	36
6. SYNTHÈSE ET QUESTION DE RECHERCHE.....	39
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE	41
1. LA THÉORIE SOCIALE COGNITIVE.....	41
1.1 Le modèle tripartite de Bandura (1986).....	43
1.1.1 Le comportement	44
1.1.2 L’environnement	44
1.1.3 Les facteurs personnels	46
1.2 Le sentiment d’efficacité personnelle	48
1.2.1 Différences avec d’autres concepts	49
1.2.2 Effets du sentiment d’efficacité personnelle	50
1.2.3 Sources du sentiment d’efficacité personnelle	51

2.	LES INTERACTIONS EN CLASSE	54
2.1	Le soutien émotionnel.....	56
2.2	L'organisation de la classe.....	58
2.3	Le soutien à l'apprentissage.....	59
3.	SYNTHÈSE DES CONCEPTS ET OBJECTIFS	61
	TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE	66
1.	MÉTHODE DE RECHERCHE	66
2.	RECENSION DES ÉCRITS : PREMIER OBJECTIF SPÉCIFIQUE	67
3.	DEVIS CORRÉLATIONNEL PRÉDICTIF : DEUXIÈME ET TROISIÈME OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	68
3.1	Population ciblée.....	69
3.2	Instrumentation	71
3.2.1	Sociométrie	72
3.2.2	Perceptions des interactions en classe.....	74
3.2.3	Sentiment d'efficacité personnelle.....	74
3.3	Procédure de collecte des données.....	76
3.4	Analyses statistiques	77
4.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	78
	QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES ARTICLES.....	80
1.	ARTICLE 1 : QUELLES SONT LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES QUANT AUX CONDITIONS QUI INFLUENCENT LEUR SCOLARISATION EN CLASSE ORDINAIRE ?	82
1.1	Introduction.....	83
1.1.1	Les élèves présentant des difficultés comportementales.....	84
1.1.2	Conditions suggérées pour soutenir l'éducation inclusive.....	86
1.2	Méthode de recension des écrits	87
1.2.1	Sélection des termes de recherche.....	87
1.2.2	Critères d'inclusion et d'exclusion des articles de la recension.....	89
1.3	Résultats	90
1.3.1	Études tenant compte de la perception des élèves présentant des difficultés comportementales	94
1.3.2	Conditions qui favorisent ou entravent la scolarisation en classe ordinaire ..	95

1.4	Discussion	96
1.4.1	Caractéristiques des études portant sur la perception des élèves présentant des difficultés comportementales : apports et limites.....	97
1.4.2	Conditions évoquées par les élèves: convergences ou divergences avec celles proposées?	99
1.5	Conclusion	101
2.	ARTICLE 2 : PORTRAIT DES PERCEPTIONS D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE DE LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE ET DISTINCTION SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES COMPORTEMENTALES	112
2.1	Introduction.....	114
2.1.1	Les interactions en classe	116
2.1.2	Les perceptions des élèves	118
2.1.3	Les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales à l'égard des interactions en classe	120
2.2	Méthodologie	122
2.2.1	Participants	122
2.2.2	Instruments de mesure.....	123
2.2.3	Analyses statistiques	125
2.3	Résultats	125
2.3.1	Analyses préliminaires	125
2.3.2	Description de la qualité des interactions et distinctions selon les caractéristiques comportementales.....	128
2.3.3	Perception selon les caractéristiques comportementales.....	129
2.4	Discussion	132
2.4.1	Portrait de la qualité des interactions perçues par les élèves du primaire	132
2.4.2	Comparaison des résultats entre les élèves tout venant et ceux présentant des difficultés comportementales	135
2.5	Conclusion	139
3.	ARTICLE 3 : LES CARACTÉRISTIQUES COMPORTEMENTALES JOUENT-ELLES UN RÔLE MODÉRATEUR ENTRE LES INTERACTIONS EN CLASSE PERÇUES PAR LES ÉLÈVES ET LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ?	150
3.1	Introduction.....	152
3.2	Contexte théorique	154

3.2.1	Sentiment d'efficacité personnelle et interactions en classe	156
3.2.2	Sentiment d'efficacité personnelle et caractéristiques comportementales ...	157
3.3	Méthode	160
3.3.1	Sujets	160
3.3.2	Instrumentation	161
3.3.3	Déroulement de l'étude	163
3.3.4	Méthode d'analyses des données	164
3.3.5	Considérations éthiques	165
3.4	Résultats	166
3.4.1	Sentiment d'efficacité personnelle selon les caractéristiques comportementales	166
3.5	Discussion	170
3.6	Conclusion	175
CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION		182
1.	CONTRIBUTION DES ARTICLES À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF GÉNÉRAL.....	182
2.	CONTRIBUTION DE CETTE THÈSE AUX CONNAISSANCES	186
2.1	Contribution au plan conceptuel	186
2.1.1	L'éducation inclusive	186
2.1.2	Les perceptions des élèves	187
2.1.3	Les élèves présentant des difficultés comportementales.....	188
2.1.4	Les interactions en classe	190
2.1.5	Le sentiment d'efficacité personnelle	191
2.2	Contribution au plan méthodologique.....	191
2.2.1	Un nouveau questionnaire : Perception de la qualité des interactions en classe	192
2.2.2	Pertinence de la sociométrie dans les études.....	192
2.3	Interrelation recherche, formation et pratique.....	193
3.	LIMITES DE L'ÉTUDE.....	196
4.	RECOMMANDATIONS POUR LES ÉTUDES FUTURES.....	199
CONCLUSION		202
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		204

ANNEXE A. QUESTIONNAIRE À L'ÉLÈVE	243
ANNEXE B. LETTRE DE SOLLICITATION	264
ANNEXE C. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX PARENTS.....	265
ANNEXE D. APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE	267
ANNEXE E. PREUVES DE SOUMISSION AUX REVUES	269

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Continuum de sévérité des difficultés comportementales selon MacFarlane et Prochnow (2011).	11
Tableau 2.	Liste des mots-clés français et anglais se rapportant aux trois notions de la recension.....	32
Tableau 3.	Présentation des études de la recension selon leur devis, leur échantillon et les mesures utilisées.....	34
Tableau 4.	Domaines et dimensions des interactions en classe de niveau primaire (TTI; Hamre et Pianta, 2007).....	56

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Le continuum vers une éducation inclusive	8
Figure 2.	Modèle tripartite des déterminismes réciproques de la théorie sociale cognitive.	43
Figure 3.	L'expérience scolaire des élèves à partir du modèle tripartite de la théorie sociale cognitive	63
Figure 4.	Répartition des écoles participantes selon leur commission scolaire (CS)	70
Figure 5.	Répartition des élèves selon le niveau scolaire fréquenté	71
Figure 6.	Répartition des élèves selon le sexe et la présence ou non de difficultés comportementales évaluées par l'activité sociométrique.....	73

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DAA	(élève en) difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EHDAA	élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
IRIS	Institut de recherche et d'informations socioéconomiques
PDC	(élève) présentant des difficultés comportementales
SEP	sentiment d'efficacité personnelle
TDAH	trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TTI	Teaching Through Interactions
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Si vous continuez à faire ce que vous avez toujours fait, vous obtiendrez encore ce que vous avez toujours obtenu.
John Maxwell

REMERCIEMENTS

Ces simples mots ne sauront suffire à témoigner de l'immense reconnaissance que je porte aux personnes qui ont accompagné mon cheminement doctoral. De proche ou de loin, en début ou en fin de parcours, de nombreuses personnes ont contribué par leur présence, leur soutien, leurs idées ou leur expertise à mener à terme cette thèse. Il me sera impossible de nommer chacune de ces personnes, ni de préciser leur apport individuel, sauf pour quelques-unes de celles-ci. Pour tous et toutes, ma reconnaissance n'en est pas moins acquise.

Parmi les personnes qui ont particulièrement participé à mon cheminement, ma directrice Marie-France Nadeau arrive en tête de liste. Elle a contribué tout autant à mon développement professionnel qu'à mon développement personnel. Elle a répondu à mes nombreux questionnements, écouté mes doutes, respecté mes idées et mes contraintes, enrichi mes savoirs et mon projet de recherche, suscité l'envie d'aller plus loin, et ce, toujours avec rigueur et bienveillance.

Je dois aussi souligner la contribution de ma co-directrice, Anne Lessard. Son enthousiasme face à l'avancement de mes travaux et la confiance qu'elle témoignait envers mes capacités m'ont inspirée à aller de l'avant. Ses commentaires ont permis de bonifier mes compétences, notamment au plan de l'écriture, et ses conseils ont été précieux à de nombreux égards.

D'autres professeur(e)s ou collègues du milieu universitaire ont également fait germer une idée, donné un conseil judicieux, alimenté mes réflexions ou encouragé l'avancement des travaux.

Par crainte d'en oublier, je ne nommerai point vos noms ici, mais j'espère que vous sentirez que ces paroles vous sont adressées.

Dans ma vie personnelle, d'autres personnes fabuleuses ont soutenu mon parcours. Mon mari Philippe, il va sans dire, pour son soutien inconditionnel face à mes projets et pour le dépassement de soi qu'il m'inspire. Mes quatre merveilleux enfants dont les sourires accompagnent mes journées. Mes parents, mes beaux-parents et autres membres de la famille qui ponctuent ma vie de moments agréables. Et plusieurs ami(e)s qui remplissent ma vie de bonheur, de bien-être et d'énergie.

Cette thèse a reçu le soutien financier du Fonds de recherche québécois – Société et culture (FRQSC), du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) de même que de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ces apports financiers ont été essentiels à la réalisation de ce projet.

INTRODUCTION

Dans la foulée de l'éducation inclusive, la classe ordinaire est le lieu privilégié pour scolariser l'ensemble des élèves. Cette dernière se trouve dorénavant composée d'élèves dont les besoins peuvent être très diversifiés. Les enseignants doivent alors mettre en place des pratiques souples, variées et respectueuses des divers rythmes d'apprentissage afin de permettre à tous les élèves d'atteindre les visées d'instruction, de socialisation et de qualification que s'est donnée l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2012). Malgré les efforts déployés, force est de constater qu'un certain nombre d'élèves n'y parvient toujours pas (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017). C'est le cas notamment des élèves présentant des difficultés comportementales extériorisées (PDC) pour qui les écrits rapportent des difficultés à interagir avec les pairs et l'adulte en autorité (Kauffman et Landrum, 2018) et des difficultés au plan scolaire pouvant mener à des échecs (Gage, Adamson, MacSuga-Gage et Lewis, 2017) et même à l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme (Bullock et Gable, 2006).

Certes, il peut s'avérer utile de réfléchir à la formation des enseignants (Bergeron et St-Vincent, 2011; Gaudreau et Nadeau, 2015) ou de questionner le point de vue de certains acteurs face aux conditions qui soutiennent la présence en classe d'élèves présentant des besoins particuliers (Bélanger, 2006; Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher, 2018; Rousseau, Point, Desmarais et Vienneau, 2017). Cependant, l'élève demeure le premier agent de sa réussite éducative et considérer son point de vue constitue la pierre angulaire sur laquelle doivent reposer les interventions qui tendent à le mener vers sa réussite éducative (Cefai et Cooper, 2010;

Gouvernement du Québec, 2002; Messiou, 2002). Par conséquent, cette thèse de doctorat examine les perceptions des élèves afin de mieux cerner leur expérience scolaire.

Cette thèse précise les perceptions des élèves à l'égard des interactions en classe et de leur SEP. En effet, ces deux concepts apparaissent particulièrement déterminants dans l'expérience scolaire des élèves. D'une part, entretenir des interactions positives avec l'environnement et les personnes significantes qui s'y trouvent contribue au développement et à l'apprentissage des élèves (Bronfenbrenner, 2005; Pianta et Hamre, 2009). Il importe donc de connaître les perceptions des élèves quant aux interactions qu'ils vivent dans leur classe. D'autre part, il convient d'évaluer les perceptions des élèves concernant leurs capacités à réussir, c'est-à-dire leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) au plan scolaire. De fait, avoir des perceptions positives à l'égard de ses capacités favorise la réussite des élèves (Bandura, 2007; Gouvernement du Québec, 2017).

Parmi les études qui portent sur les perceptions des élèves, plusieurs mettent en évidence que des divergences s'observent en raison des caractéristiques des élèves (den Brok, Fisher, Rickards et Bull, 2006). Par exemple, les perceptions des élèves sont susceptibles d'être différentes selon leur sexe, leur âge, leur appartenance ethnique ou leur milieu socioéconomique (Nurmi, 2012; Way, Reddy et Rhodes, 2007; Zee et Koomen, 2017). Selon toute vraisemblance, les caractéristiques comportementales des élèves pourraient aussi influencer leurs perceptions des interactions en classe et leur SEP. Certaines études démontrent que les perceptions des élèves de la proximité avec l'enseignant (Koomen et Jellesma, 2015) et du climat scolaire (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014) divergent selon la présence ou non de difficultés comportementales. Cependant, peu d'études ont effectué les comparaisons lorsque les élèves PDC et tout venant sont

scolarisés en classe ordinaire. Cette thèse nuance donc les perceptions des élèves selon leurs caractéristiques comportementales.

Au final, cette thèse approfondit les connaissances sur l'expérience scolaire des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire. Pour ce faire, cinq chapitres composent cette thèse par articles. Dans le premier chapitre qui détaille la problématique, il est d'abord question de la définition de la scolarisation des élèves au Québec et de celle des élèves PDC. L'importance des interactions en classe et du SEP est aussi abordée. Une recension des écrits expose l'état des connaissances sur le SEP des élèves PDC en contexte scolaire. Ceci permet de construire la question qui guide cette thèse, énoncée dans la dernière section de ce chapitre. Dans le deuxième chapitre, celui du cadre de référence, la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986) et un modèle des interactions en classe (Hamre et Pianta, 2007) sont présentés. Les objectifs de recherche terminent le chapitre. Le troisième chapitre traite de la méthodologie déployée pour atteindre ces objectifs. La stratégie de recherche, les instruments, la méthode de recrutement, l'échantillon et les analyses effectuées y sont présentés. Par la suite, le quatrième chapitre expose les trois articles qui rapportent les résultats obtenus. Le cinquième chapitre, celui de la discussion, propose un regard plus approfondi sur les résultats en discutant de l'apport de chacun des articles à l'atteinte de l'objectif général de même que leur cohérence avec la thématique du doctorat en éducation, soit l'interrelation entre recherche, formation et pratique. Une conclusion termine cette thèse dans la dernière partie.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Cette recherche émerge de constats divergents entre ce qui est privilégié comme courant éducatif dans le milieu scolaire québécois et la perception que les élèves en ont, particulièrement au regard des interactions en classe et de leur SEP. Cette problématique sera détaillée tout le long du premier chapitre, en abordant d'abord le contexte scolaire québécois et la notion d'élève PDC dans les deux premières sections. L'importance des perceptions des élèves est présentée dans la troisième section. La quatrième section porte sur les interactions en classe considérant qu'elles jouent un rôle majeur dans le développement des élèves. Quant à la cinquième section, elle définit le SEP de l'élève en y présentant une recension des écrits sur celui des élèves PDC. Pour clore le chapitre, la question générale qui oriente cette thèse est énoncée.

1. LE CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

L'éducation doit développer la personnalité, les talents et les habiletés de chaque enfant à son plein potentiel (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1989). Pour ce faire, divers auteurs (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011; Rousseau, 2010; Ruijs et Peetsma, 2009) préconisent la scolarisation en classe ordinaire pour tous les élèves. Ces auteurs réfèrent plus précisément à l'éducation dite inclusive qui sous-entend la participation significative de chaque élève à la vie scolaire et à la vie sociale de la classe ordinaire (Messiou, 2016). Parmi les raisons qui soutiennent ce choix, l'éducation inclusive

favoriserait la réussite éducative¹ de tous les élèves (Potvin, 2013; Prud'homme et al., 2011; Vienneau et Thériault, 2015). Le gouvernement du Québec (2017) se rallie à ce courant en invitant dans sa plus récente politique éducative les acteurs, intervenant, partenaires et administrateurs scolaires à prendre les mesures nécessaires afin que tous puissent s'épanouir et réussir dans la classe ordinaire.

La scolarisation en classe ordinaire pour tous les élèves figure dans les politiques ministérielles et les cadres de référence québécois en matière d'adaptation scolaire depuis les cinquante dernières années (Gouvernement du Québec, 1965, 1999, 2011). Une évolution s'observe toutefois quant à la modalité avec laquelle les élèves ayant des besoins particuliers sont accueillis en classe ordinaire, se situant sur un continuum entre l'intégration, l'inclusion puis l'éducation inclusive.

La notion d'intégration reconnaît que l'élève puisse éprouver des besoins éducatifs particuliers et prévoit le placement de ce dernier dans un environnement scolaire le moins restrictif possible, tout en étant adapté à ses besoins. L'élève doit satisfaire certains critères afin d'être placé en classe ordinaire et les services octroyés sont tributaires d'un diagnostic (Trépanier et Paré, 2010). Ainsi, il revient à l'élève de s'adapter et de se conformer aux normes du cadre proposé (Tremblay, 2012). Il est attendu de l'élève qu'il effectue ses apprentissages et en fasse la

¹ À l'instar du CSE (2017), nous privilégions le terme réussite éducative à celui de réussite scolaire, puisque le premier renvoie aux trois missions de l'école québécoise (instruire, socialiser, qualifier) alors que le second réfère plus spécifiquement à la dimension de l'instruction. Cependant, il sera difficile d'utiliser uniquement cette appellation considérant que la réussite scolaire est le terme en usage dans plusieurs écrits.

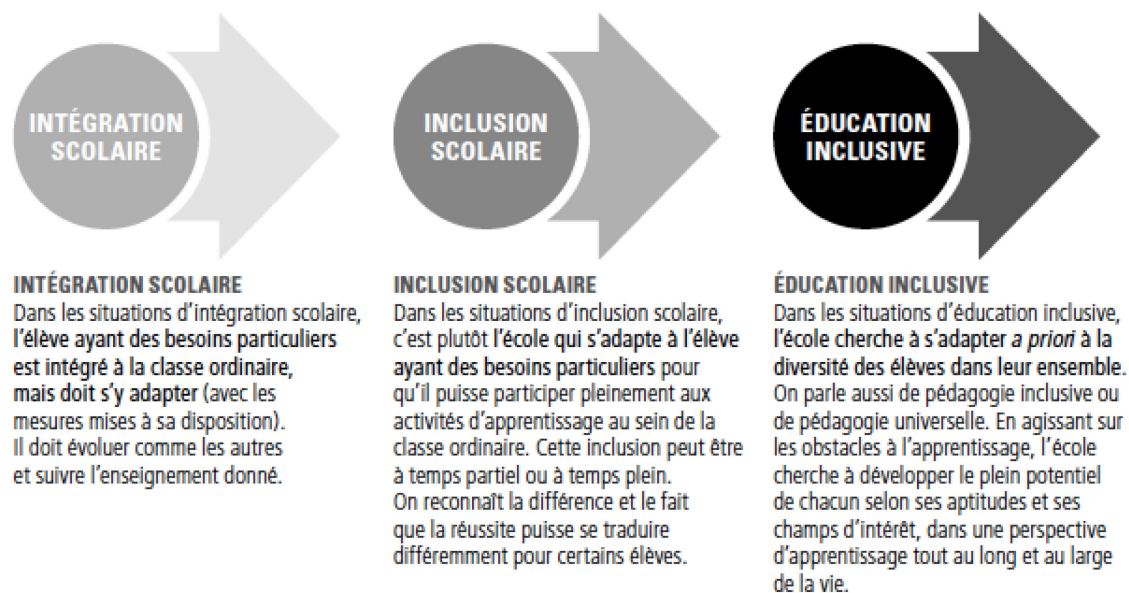
démonstration de la même manière que les autres élèves. L'élève est donc présent une grande partie du temps en classe ordinaire, mais il reçoit des services pour pallier ses difficultés à l'extérieur de celle-ci.

L'inclusion sous-entend l'idée de faire partie d'un ensemble et de ce fait, la classe ordinaire correspondant à son groupe d'âge, située dans l'école la plus proche de son quartier, est le lieu privilégié pour le cheminement scolaire de tout élève (Bélanger, 2006; Dionne et Rousseau, 2006). La notion d'inclusion implique que c'est à l'école de s'adapter pour que chaque élève, en raison de son unicité, reçoive une éducation correspondant à ses caractéristiques et besoins (Vienneau, 2006). Pour ce faire, il importe de « tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et d'y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion » et suppose « qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants » (UNESCO, 2005, p. 15). Ainsi, l'élève reste en classe ordinaire la majorité du temps, puisque les services soutenant sa réussite sont fournis à même celle-ci.

L'éducation inclusive est issue de textes de droits et de déclarations, comme la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et les Principes directeurs pour l'inclusion (UNESCO, 2005), en faveur de l'accès universel et équitable, valorisant une éducation de qualité centrée sur les capacités et besoins de chaque apprenant. Aucune définition claire ne semble faire consensus dans la communauté scientifique ou dans le discours des organismes internationaux (CSE, 2010; Messiou, 2016). L'éducation inclusive repose sur un système qui attire, retient et accompagne tous les élèves vers la réussite, dans le respect de leurs aspirations, de leurs intérêts et de leur potentiel. L'apprentissage et la réussite éducative de tous les élèves peuvent donc se traduire différemment,

selon les capacités et besoins de chaque apprenant. De l'avis de Potvin (2013), l'éducation inclusive se caractérise par son approche systémique, fondée sur l'équité, la diversité et la justice sociale, dans laquelle les responsables de son actualisation collaborent à la réalisation du potentiel de chaque apprenant. Ainsi, l'école s'adapte à priori à la diversité des élèves, en réduisant les obstacles qui entravent leur présence en classe ordinaire.

Ces différentes notions du continuum de la scolarisation en classe ordinaire se distinguent notamment dans l'accompagnement offert aux élèves, passant d'une approche éducative visant à compenser des déficits chez l'élève à une approche éducative qui valorise les capacités et besoins de chaque élève de la classe. À ce jour, dans le contexte scolaire québécois, le courant de l'éducation inclusive est discuté, mais les notions d'intégration ou d'inclusion représentent parfois plus adéquatement la réalité scolaire des élèves en difficulté (Benoit, Bonvin et Angelucci, 2019; CSE, 2017; Rousseau et al., 2015a). La figure 1, tirée du CES (2017), illustre l'idée selon laquelle les écoles proposent chacune un contexte qui se caractérise par une évolution plus ou moins marquée vers l'éducation inclusive. Au bas de cette figure, une brève synthèse des termes intégration, inclusion et éducation inclusive est présentée. Nous emploierons le terme plus général de scolarisation en classe ordinaire pour faire état de ces diverses situations que l'élève peut vivre, à moins que nous rapportions des résultats d'une étude sur l'une de ces modalités.



Note : Figure tirée du CSE, 2017 (p. 5)

Figure 1. Le continuum vers une éducation inclusive

Cela étant, la classe ordinaire est appelée à être composée d'élèves dont les besoins peuvent être très diversifiés. Si les politiques ministérielles québécoises énoncent que l'attribution de services doit désormais se baser sur l'évaluation des difficultés et besoins de l'élève, certaines catégorisations d'élèves ont toujours cours, notamment pour des fins statistiques (CSE, 2017). Ainsi, les élèves présentant des besoins particuliers peuvent être identifiés par l'appellation « élève à risque » lorsqu'ils présentent des facteurs de vulnérabilité pouvant les mener à des échecs au plan scolaire ou social si aucune intervention préventive ou curative n'est entreprise. Ils peuvent aussi être désignés « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [EHDA] » lorsque les difficultés sont de nature plus importante et requièrent l'établissement d'un plan d'intervention. Ce dernier groupe représente 21,6 % de l'effectif scolaire : 17,1 % sont des élèves

présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage [DAA] et 4,5 % sont des élèves en situation de handicap. Plus de 80 % des EHDAA sont scolarisés en classe ordinaire (CSE, 2017).

Si les enseignants semblent ouverts à composer avec cette diversité, ils formulent des réserves quant à la présence en classe des élèves PDC (Benoit et al., 2019; Gidlund, 2018; Rousseau et al., 2015a; Santoli, Sachs, Romey et McClurg, 2008). Pour mieux comprendre les défis induits par la présence en classe de ces élèves, une définition plus précise de leurs caractéristiques est présentée à la section suivante.

2. LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES

En raison de la diversité des approches et des méthodes qui les décrivent et les évaluent, les comportements regroupés sous le terme difficulté comportementale sont parmi les plus hétérogènes (Dumas, 2013). Au Québec, les élèves PDC répondent généralement à la définition d'élèves à risque ou en DAA en raison des vulnérabilités qu'ils présentent, rendant plus difficile leur parcours scolaire et pouvant les mener à un échec. Cependant, des mesures d'aide spécifiques doivent être élaborées pour les soutenir de sorte qu'une définition plus précise de ces derniers est nécessaire afin de les identifier parmi les élèves DAA. Une définition des élèves PDC est donc proposée à la première section, alors que la deuxième porte sur leur prévalence en milieu scolaire. Une troisième section présente quelques difficultés fréquemment rapportées pour ces élèves.

2.1 Définition des élèves présentant des difficultés comportementales

Au cours de leur vie, la plupart des enfants et des adolescents manifestent, à un moment et à des niveaux variables, des comportements perturbateurs : désobéissance, mensonge, crise,

opposition (Dumas, 2013). Des facteurs contextuels comme un manque d'intérêt envers un cours, des périodes de transition tel le passage du primaire au secondaire ou des événements de vie difficiles peuvent mener certains individus à manifester des comportements réactionnels (Lacroix et Potvin, 2009; Massé et al., 2020). Ces difficultés sont temporaires et se résorbent habituellement à l'aide d'interventions axées sur l'environnement.

Les difficultés qui perdurent et affectent l'élève dans plus d'une sphère de vie constituent les difficultés comportementales ciblées dans cette thèse. Elles réfèrent à des manifestations comportementales ou émotionnelles dysfonctionnelles qui entravent le fonctionnement adaptatif de l'élève (Massé et al., 2020). Les difficultés de ces élèves peuvent se manifester sur le plan extériorisé comme un déficit de l'attention, de l'hyperactivité, de l'intolérance à la frustration, des actes d'agression, de l'opposition ou de la provocation, ou encore sur le plan intériorisé comme les états d'anxiété, de dépression ou des comportements de retrait. La présente thèse restreint la notion d'élèves PDC aux comportements extériorisés, puisqu'ils entravent plus explicitement le bon fonctionnement de la classe (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2008; Gaudreau et Nadeau, 2015).

Lorsque les comportements extériorisés des élèves PDC sont décrits selon une approche médicale, ils peuvent notamment répondre aux critères diagnostiques du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), du trouble oppositionnel avec provocation ou du trouble des conduites. Lorsqu'ils sont abordés selon une approche sociale ou dimensionnelle, les comportements extériorisés impliquent des manifestations qui peuvent gêner le bon déroulement des apprentissages et entraîner des conséquences négatives autant pour l'élève lui-même, que pour

ses pairs et ses enseignants (Gaudreau, 2011). C'est aussi l'avis de Zimmermann, Schütte, Taskinen et Köller (2013) qui considèrent les difficultés comportementales comme l'ensemble des comportements dérangeants en contexte de classe sans pour autant qu'ils atteignent un seuil clinique menant à un diagnostic. En ce sens, MacFarlane et Prochnow (2011, cités dans Fortier, 2014) proposent de considérer les difficultés comportementales sous un continuum de sévérité, représentant leur variabilité en contexte scolaire. Le tableau 1 décrit trois degrés de sévérité et résume les manifestations comportementales pouvant leur être associées.

Tableau 1. Continuum de sévérité des difficultés comportementales selon MacFarlane et Prochnow (2011).

Niveau 1 Léger à modéré	→ ← Niveau 2 Modéré à sévère	→ ← Niveau 3 Sévère à grave
Manifestation de comportements plutôt inoffensifs : ceux-ci correspondent davantage à des difficultés d'ajustement ou à une réticence envers les pratiques de gestion habituelles.	Manifestation de comportements plus intenses : les comportements sont excessifs ou inappropriés dans plusieurs situations sociales.	Manifestation de comportements plus graves : comportements souvent perçus comme défiants ou nuisibles, qui interfèrent sérieusement avec le bien-être et les apprentissages de l'élève ou d'autrui. Ces comportements se poursuivent souvent après une intervention implantée avec fidélité.
Irritabilité, frustration ou distraction	Comportements perturbateurs et difficiles	Comportements défiants, agressifs et intenses

Tableau inspiré et traduit de Fortier (2014, p. 29)

Par ailleurs, l'approche de la psychopathologie développementale met en évidence que l'analyse des comportements doit tenir compte d'un ensemble de facteurs (p.ex. individuels, scolaires, familiaux et environnementaux), comme l'âge de l'élève et sa culture (Dumas, 2013; Massé et al., 2020). Ainsi, les comportements seront considérés problématiques ou non en fonction

du contexte, des normes sociales, des périodes de développement et du sexe de l'individu (Kauffman et Landrum, 2018). Par exemple, les comportements reconnus problématiques le plus souvent auprès des garçons ne sont pas les mêmes que ceux qui s'expriment davantage chez les filles (Déry, Lapalme, Dubé et Lemieux, 2018; Dumas, 2013).

Dans le cadre de cette thèse, l'élève considéré PDC présente des réactions comportementales ou émotionnelles différentes des normes associées à son âge ou à sa culture. Les comportements problématiques sont plus qu'une réponse temporaire et normale à des événements stressants dans l'environnement et ils sont peu sensibles aux interventions universelles directes. Par leur fréquence, leur intensité, leur durée et leur constance, ces comportements ont un effet négatif sur le rendement scolaire et sur le fonctionnement social de l'élève (Gouvernement du Québec, 2015). Son fonctionnement social se caractérise par des difficultés d'interactions avec les pairs et avec l'enseignant².

Cette définition complexifie le dénombrement des élèves PDC dans les milieux scolaires en raison des divergences qu'elle peut entraîner. Malgré ceci, quelques données permettent d'estimer le nombre d'élèves dans les écoles qui pourrait correspondre à notre définition d'élèves PDC.

² Parce qu'ils impliquent d'autres défis médicaux, les comportements problématiques liés à une condition médicale particulière au sens du handicap du Ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport (Gouvernement du Québec, 2008), comme le trouble du spectre de l'autisme ou un traumatisme crânien sévère, ne seront pas inclus.

2.2 Prévalence des élèves présentant des difficultés comportementales

À partir de la définition des élèves PDC proposée, cette section survole quelques données épidémiologiques permettant de cerner un peu plus l'ampleur de la présence des élèves PDC en classe ordinaire. Après une brève présentation de la situation ailleurs dans le monde, les données propres au Québec sont examinées.

Sur la base de données américaines, ce sont entre 3 et 6 % des élèves qui manifesteraient des difficultés émotionnelles ou comportementales suffisamment importantes pour nécessiter une intervention (Kauffman et Landrum, 2009; Vinnes, 2017). D'autres auteurs avancent plutôt une valeur de 10 % pour la prévalence des élèves ayant des difficultés comportementales dans ce pays (Fletcher, 2010; Forness, Kim et Walker, 2012; Gresham, 2015) alors qu'elle varie entre 5 et 20 % ailleurs dans le monde, comme en Europe (Sheffield et Morgan, 2017), en Nouvelle-Zélande (Fortier, 2014; Hajdukova, 2014) ou dans les pays asiatiques (Cooper et Cefai, 2013).

Au Canada, Dworet et Maich (2007) indiquent que la prévalence des élèves PDC varie entre 0 et 12 % selon les données fournies par les provinces. Cette variation s'explique notamment par le fait qu'il n'existe pas de définition ou de procédé d'identification uniforme à travers le pays. Plus précisément au Québec, dénombrer les élèves PDC à partir des données gouvernementales est quasi impossible, puisque les commissions scolaires ne déclarent plus distinctement la présence d'élèves en difficulté ou en trouble de comportement parmi les élèves DAA de leurs effectifs (Gouvernement du Québec, 2015). Seuls les troubles graves du comportement continuent d'être l'objet d'une identification par un code (code 14). En 2001, le CSE indiquait que 2,5 % des élèves présentaient des difficultés comportementales dont l'ampleur justifiait l'attribution de ce code.

Ducharme, Magloire et Montminy (2018) estiment que ce nombre est resté relativement stable depuis les dernières années. Les élèves présentant un trouble grave du comportement ne sont cependant pas tous scolarisés en classe ordinaire. À partir de l'information selon laquelle 25 000 élèves des écoles publiques primaires et secondaires ont reçu des services complémentaires en raison de difficultés comportementales lors de l'année scolaire (Gouvernement du Québec, 2008), il serait juste de dire qu'un seuil minimal de 3 % de l'effectif scolaire pourrait refléter leur présence en classe. Les données plus récentes font état que leur nombre en classe ordinaire s'est accru dans les dernières années (Ducharme et al., 2018; Kalubi et al., 2015).

Certains constats invitent à penser que ces données ne représentent pas l'ampleur des difficultés comportementales en classe ordinaire. En premier lieu, Kauffman et Landrum (2018) évoquent une réticence des adultes à l'identification de la problématique avant qu'elle ne devienne intolérable, ce qui est susceptible de produire une sous-évaluation de cette clientèle. En deuxième lieu, une enquête récente de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS) révèle qu'un bon nombre d'élèves ne sont pas reconnus comme HDAA, mais devraient l'être selon les enseignants (Couturier et Hurteau, 2018). Par exemple, quatre élèves sont officiellement reconnus HDAA par classe au primaire entre la 3^e et la 6^e année alors que les enseignants estiment que les difficultés et besoins particuliers de quatre autres élèves font en sorte qu'ils devraient l'être eux aussi. En dernier lieu, 54 % des élèves évaluent que les enseignants passent trop de temps à gérer les comportements en classe et ils estiment que ce sont les comportements anodins, mais fréquents, comme parler sans attendre le droit de parole ou ne pas être assis sur sa chaise, qui entravent le plus le déroulement de la classe (Infantino et Little, 2005; Sun et Shek, 2012). Prises ensemble, ces données suggèrent que des élèves PDC sont présents dans la plupart des milieux

éducatifs, et de ce fait, 5 % apparaît une estimation raisonnable de la prévalence de ces élèves en classe ordinaire.

En somme, la prévalence des élèves PDC en contexte scolaire varie selon la définition ou la méthode d'identification utilisées, mais se situe entre 3 et 20 % selon les pays. Au Québec, leur prévalence pourrait être sous-estimée, mais reste d'ampleur suffisante pour avoir des répercussions sur l'ensemble des acteurs scolaires. À cet effet, la prochaine section rapporte quelques-unes des difficultés qui sont généralement reconnues auprès des élèves PDC.

2.3 Difficultés scolaires et sociales des élèves présentant des difficultés comportementales

Bien que la recension de Ruijs et Peetsma (2009) expose quelques études dans lesquelles les effets de la présence en classe des élèves PDC sont neutres ou positifs pour les pairs, il est plus fréquemment admis que la présence des élèves PDC en classe ordinaire engendre des conséquences négatives pour l'ensemble des acteurs scolaires. Cette section rapporte d'abord les principales difficultés scolaires et sociales que les élèves PDC eux-mêmes vivent, expose ensuite les effets sur leur trajectoire et se termine avec les répercussions auprès des autres acteurs de la classe.

Les écrits scientifiques tendent à indiquer que les élèves PDC vivent des difficultés au plan scolaire. Entre autres, un grand nombre d'élèves PDC éprouvent des difficultés d'apprentissage (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005; Dumas, 2013; Landrum, Tankersley et Kauffman, 2003), notamment en lecture (Gouvernement du Québec, 2015) et en compréhension de la lecture (Garwood, Brunsting et Fox, 2014). Lorsque les capacités des élèves PDC sont comparées à des

normes ou aux résultats d'élèves tout venant, les études rapportent divers déficits (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout et Epstein, 2004), dont en mathématique (Nelson, Benner, Lane et Smith, 2004), dans les habiletés verbales (Déry et al., 2008) ou dans les fonctions exécutives et la flexibilité cognitive (Silberman, 2010). De leur point de vue, les élèves PDC déclarent manquer de soutien pour leurs apprentissages (Balagna, Young et Smith, 2013; Hamill et Boyd, 2003; Sines, 2011) et être peu satisfaits de l'école et des pratiques de gestion de classe qui y sont déployées (Da Silva, 2003; Hajdukova, Hornby et Cushman, 2016).

Des difficultés sont aussi fréquemment rapportées au plan social. Pour un grand nombre d'élèves PDC, les relations avec leurs enseignants et leurs pairs sont de nature conflictuelle (Cefai et Cooper, 2010; Zee et Koomen, 2017). Les études utilisant une sociométrie rapportent que les élèves PDC sont moins acceptés socialement, sont moins souvent identifiés comme étant populaires et sont plus souvent rejetés (de Monchy, Pijl et Zandberg, 2004; Krull, Wilbert et Hennemann, 2014; Mand, 2007; Nepi, Facondini, Nucci et Peru, 2013; Nepi, Fioravanti, Nannini et Peru, 2015). De leur point de vue, les élèves PDC se sentent exclus du groupe de pairs (Krull, Wilbert et Hennemann, 2018; Lund, 2014), intimidés par ceux-ci (Cooper et Cefai, 2013) ou stigmatisés (Mowat, 2015). Les élèves PDC sont aussi susceptibles de présenter de faibles habiletés sociales, telles que de faibles habiletés de coopération ou de contrôle de soi (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000) et de faire preuve d'une affirmation de soi inappropriée (Bradley Henderson et Monfore, 2004; Poulou, 2014). Silberman (2010) affirme que les élèves PDC peuvent avoir une difficulté à percevoir les émotions des autres et à comprendre que les sentiments d'autrui peuvent être différents des leurs. Considérant que certains n'ont pas les habiletés pour faire des échanges réciproques positifs avec les autres, les élèves PDC forment plus difficilement

des amitiés durables avec des pairs tout venant (Kauffman et Landrum, 2018). Estell et al. (2009) constatent que les amitiés de ces élèves sont plus souvent formées avec d'autres élèves aux comportements déviants.

Ces difficultés génèrent diverses conséquences tout au long du parcours scolaire des élèves PDC (Bradley, Doolittle et Bartolotta, 2008; Michael et Frederickson, 2013), dont le fait qu'ils déclarent moins aimer l'école que leurs pairs sans difficulté (Whitley, Lupart et Beran, 2009). Ils sont nombreux à obtenir des résultats inférieurs aux moyennes, à vivre des échecs scolaires ou à doubler une année de scolarité (Gage et al., 2017; Nicholson, 2014; Reid et al., 2004). Or, les élèves qui se trouvent en situation d'échecs répétés sont plus susceptibles de produire des comportements dérangeants (Gable, Bullock et Evans, 2006). Ainsi, près du trois quarts des élèves PDC sont suspendus ou expulsés de l'école (Bradley et al., 2004; Le Corff, Toupin et Pauzé, 2005) ou encore placés dans un milieu éducatif spécialisé (Gouvernement du Québec, 2008; Hornby et Evans, 2014). Ultimement, environ 50 % des élèves PDC vont abandonner l'école avant l'obtention d'un diplôme (Gouvernement du Québec, 2006; Nicholson, 2014).

En raison de ces défis nombreux et variés sur les plans scolaire et social, la présence en classe ordinaire des élèves PDC engendre des conséquences pour les autres acteurs. Entre autres, les élèves PDC sont susceptibles de détériorer le climat d'apprentissage (Conroy, Alter et Sutherland, 2014; Jull, 2008) et de nuire au rendement scolaire des autres élèves de la classe (Fletcher, 2010; Kristoffersen, Krægpøth, Nielsen et Simonsen, 2015). La présence d'élèves PDC en classe ordinaire constituerait un facteur important de désengagement des autres élèves (Beaman et Wheldall, 2000). Les enseignants sont souvent amenés à s'interroger sur leurs pratiques à l'égard

des élèves PDC (Gouvernement du Québec, 2015) et ils se sentent peu outillés pour accompagner les élèves PDC (Gaudreau et Nadeau, 2015). Leur SEP semble affecté par la difficulté à gérer les comportements, ce qui peut entraîner une perte de satisfaction envers l'enseignement (Massé et al., 2015) et miner leur bien-être (Fernet, Guay, Sénécal et Austin, 2012). La présence en classe ordinaire des élèves PDC peut ainsi contribuer à l'épuisement professionnel des enseignants ou mener l'abandon de la profession (Fernet et al., 2012; Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga, 2017).

Les enseignants estiment donc que c'est la clientèle la plus difficile à inclure en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009). Pourtant, des pratiques ont démontré leur efficacité pour soutenir la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire (Payne, 2015). Malgré celles-ci, l'étude de Massé, Verret, Nadeau et Gaudreau (2016a, 2016b) montre que les enseignants du primaire et du secondaire de différentes commissions scolaires du Québec utilisent des pratiques moins recommandées en ce qui a trait à la gestion des comportements, comme l'expulsion à l'extérieur de la classe ou le recours à un autre intervenant pour contrôler la situation. Plus précisément, 25 % des enseignants du primaire de cette étude (N = 1325) rapportent l'utilisation fréquente ou très fréquente d'un système de compilation des manquements visible par la classe alors que 48 % des enseignants du secondaire (N = 851) énoncent parfois ou souvent des critiques concernant le comportement.

Or, l'utilisation de pratiques coercitives est susceptible d'aggraver les conflits (Gaudreau et Nadeau, 2015; Hajdukova, Hornby et Cushman, 2014; Payne, 2015). De même, le retrait d'un privilège ou d'une activité récompense, les critiques adressées à l'élève ou l'utilisation d'un système de compilation des manquements visible par l'ensemble de la classe sont des pratiques

qui ont pour effet d'isoler ou de marginaliser l'élève (Fortier, 2014). C'est aussi en ce sens que Kearney (2008, 2009) documente l'exclusion, en référence à toutes les situations dans lesquelles l'élève n'a pas l'accès complet et équitable à tout ce qui concerne la vie scolaire : l'accès au curriculum, l'établissement de relations respectueuses ou le manque de reconnaissance. Ces éléments constituent des facteurs de risque, susceptibles d'influencer négativement le développement de ces élèves, de les rendre plus vulnérables et d'aggraver la manifestation de comportements inappropriés (Gouvernement du Québec, 2015). Par conséquent, la trajectoire développementale des élèves PDC, déjà engagés dans une trajectoire d'inadaptation, devient de plus en plus difficile à corriger (Massé et al., 2020).

Force est d'admettre que la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire correspond difficilement aux notions d'équité, de respect et d'actualisation du potentiel mises de l'avant par l'éducation inclusive. Or, les textes fondateurs desquels s'inspire l'éducation inclusive, comme la Convention relative aux droits de l'enfant (UNESCO, 1990), stipulent que l'élève devrait avoir droit de parole au chapitre des décisions qui le concernent. Il est donc possible que les difficultés persistent parce que la voix de l'élève est peu sollicitée dans les processus de réflexion en milieu scolaire (Casey, 2015; Wood, 2003). Effectivement, les adultes partent souvent de leurs propres perceptions, et parfois même de leurs besoins, pour faire des choix qui touchent l'élève (Gouvernement du Québec, 2002) en dépit du fait que leurs perceptions présentent des divergences avec celles des élèves (White, 2016; Zee et Koomen, 2017). Pour que l'environnement scolaire réponde mieux à leurs besoins, prendre en compte les perceptions des élèves s'avère primordial (Berman et MacArthur, 2017; Gaudreau et al., 2018).

3. LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES

L'UNESCO (2005), de même que la communauté scientifique (Adderley et al., 2015; Messiou, 2016), reconnaissent la nécessité et la pertinence de s'intéresser aux perceptions des élèves. S'attarder aux perceptions des élèves permet non seulement de produire des données valides, mais dresse un portrait riche et unique de la situation (den Brok et al., 2006; Fauth, Decristan, Rieser, Klieme et Büttner, 2014; Hughes, 2011). Lorsque les enseignants identifient et comprennent les perceptions des élèves, ils sont mieux outillés pour créer un environnement soutenant leur développement (Davies et Ryan, 2014; Tangen, 2009). D'ailleurs, les élèves peuvent être considérés comme des experts à l'égard de certaines dimensions de la classe, comme le tempo des activités d'apprentissage (Kunter et Baumert, 2006).

Les perceptions peuvent être définies comme les pensées, les croyances et les émotions entretenues par rapport aux personnes, aux situations et aux événements de l'environnement (Schunk et Meece, 1992). Elles forment une grille de lecture de l'environnement à travers laquelle un individu développe son appréciation de celui-ci. Ainsi, l'expérience scolaire réfère au sens que l'élève accorde à sa scolarité et à sa manière de s'y adapter ou de s'y opposer (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012).

L'élève acquiert donc des informations concernant sa classe et les personnes qui s'y trouvent et les interprète activement afin de construire sa compréhension du monde qui l'entoure, ce qui lui permettra d'agir sur celui-ci (Bandura, 2007). Toutefois, il ne peut diriger son attention que sur une partie des informations et des interactions qui se déroulent dans un milieu aussi complexe qu'est la classe. En effet, le phénomène de perception est un processus actif qui mobilise

les capacités de l'individu. Son état physiologique et émotionnel, ses expériences passées, ses capacités d'attention de même que sa motivation influencent ses perceptions (Pelletier et Vallerand, 1994). Par exemple, les schèmes mentaux qu'il s'est construits lors de ses expériences scolaires antérieures guident ses perceptions : il ajuste son attention et dirige ses capacités cognitives sur certains éléments de son environnement. Les perceptions des élèves, positives ou négatives, s'ancrent alors davantage au fil du temps (Spilt, Hughes, Wu et Kwok, 2012).

En raison de ce traitement cognitif, certains auteurs affirment que les perceptions des élèves à l'égard de leur environnement de classe joueraient un rôle plus déterminant sur leur expérience scolaire que la réalité objective (Bennacer, 2005; Filiault et Fortin, 2011; LaRocque, 2008). Par exemple, les élèves apprennent et réussissent davantage lorsqu'ils considèrent positivement leur environnement éducatif (Downer, Stuhlman, Schweig, Martínez et Ruzek, 2015; Fraser, 1998; Sandilos, Rimm-Kaufman et Cohen, 2017; Schweig, 2016). D'autres auteurs proposent que les perceptions des élèves sont liées à leurs comportements (Bandura, 2007; Bru, Stephens et Torsheim, 2002; Romi, Lewis, Roache et Wiley, 2011). Ainsi, lorsqu'un élève perçoit son environnement de classe comme étant un milieu hostile, ses comportements sont plus susceptibles d'être empreints de colère (Frenzel, Pekrun et Goetz, 2007). Ces constats démontrent l'importance de comprendre les perceptions des élèves puisqu'elles semblent susceptibles de moduler leur expérience scolaire.

Parmi les études qui s'intéressent aux perceptions scolaires des élèves, plusieurs montrent que les caractéristiques de ces derniers influencent leurs perceptions. Par exemple, des études témoignent que les variables propres à l'élève, comme son sexe, son âge et son milieu

socioéconomique, modulent ses perceptions de la relation avec l'enseignant (Nurmi, 2012; Rudasill, Reio, Stipanovic et Taylor, 2010; Thijs et Fleischmann, 2015), de l'environnement d'apprentissage (Tshewang, Chandra et Yeh, 2017) ou du climat interpersonnel de l'école (Berg et Aber, 2015). D'autres études mettent en exergue que les caractéristiques comportementales des élèves peuvent aussi influencer leurs perceptions de la qualité de la relation élève-enseignant (Koomen et Jellesma, 2015; Zee et Koomen, 2017), du climat scolaire (Desbiens et al., 2014; Way et al., 2007) ou du soutien de l'enseignant (Gasser, Grütter, Buholzer et Wettstein, 2018).

Ces résultats suggèrent donc que les perceptions qu'ont les élèves PDC risquent d'être différentes de celles des élèves tout venant. Cependant, peu d'études ont examiné les différences de perceptions entre les élèves PDC et ceux tout venant lorsqu'ils sont scolarisés dans la même classe au primaire. Par exemple, l'étude de Desbiens et al. (2014), portant sur le climat de classe, compare les perceptions d'élèves PDC scolarisés en classe spécialisée à celles d'élèves scolarisés en classe ordinaire. Les divergences de perceptions pourraient alors s'expliquer par le fait que ces milieux se distinguent au plan des interactions et des interventions qui y prennent place. Afin de mieux comprendre l'expérience scolaire de tous les élèves, il conviendrait d'examiner les perceptions des élèves PDC et tout venant lorsqu'ils sont scolarisés dans la même classe.

Ce sont particulièrement les perceptions des élèves concernant les interactions en classe qui permettent de mieux comprendre leur expérience scolaire (Schenke, 2018). De fait, la qualité des interactions en classe s'avère un prédicteur important du rendement, de l'engagement et du comportement des élèves (Downer, Sabol et Hamre, 2010; Hamre et Pianta, 2007; Myers et Pianta, 2008). Toutefois, Tennant et al. (2015) remarquent qu'un grand nombre d'études évaluent

uniquement la relation élève-enseignant ou le soutien émotionnel alors que peu d'entre elles s'intéressent aux autres interactions de la classe. Lorsque les perceptions ne portent que sur les interactions sociales ou le soutien émotionnel de l'enseignant, la compréhension de l'expérience scolaire demeure peu étayée et certaines des dimensions importantes de celle-ci sont négligées. Un modèle tenant compte de l'ensemble des interactions de classe est donc présenté à la section suivante.

4. LES INTERACTIONS EN CLASSE

L'apprentissage et le développement des élèves reposent en grande partie sur les interactions qui surviennent dans leur environnement (Bandura, 1986; Bronfenbrenner, 2005). Parce qu'ils passent un nombre important d'heures d'éveil en classe, les interactions avec l'enseignant de même que celles qu'ils entretiennent avec leurs pairs influencent considérablement le développement des élèves. Les dimensions qui composent les divers construits relatifs aux interactions en classe divergent selon les auteurs. À titre d'exemple, les recensions de Fraser (1998) et de Nelson, Demers et Christ (2014) sur les outils dédiés à la mesure de l'environnement de classe (ou d'un concept similaire) rapportent respectivement 10 et 13 outils, dans lesquels ces concepts sont définis par diverses échelles. Bien que leurs appellations varient, il est généralement possible de regrouper les échelles de ces outils en trois facteurs. Un premier facteur porte sur le plan relationnel, soit le soutien émotionnel, la cohésion de la classe ou la qualité des relations. Dans un deuxième facteur, il est habituellement question de l'organisation de la classe, par exemple l'encadrement, les pratiques de gestion ou le soutien à l'autonomie des élèves. Enfin, un troisième facteur évalue ce qui est lié à l'instruction, comme le soutien à l'apprentissage,

l'activation cognitive ou les stratégies d'enseignement. Ces facteurs rappellent les trois dimensions de Trickett et Moos (1973) (dimension relationnelle, dimension du développement personnel et dimension organisationnelle). À celles-ci, d'autres auteurs ajoutent des facteurs physico-environnementaux comme les caractéristiques physiques et architecturales de la classe.

Néanmoins, le modèle de Hamre et Pianta (2007) est l'un des plus utilisés dans les écrits scientifiques. Cette section définit donc les interactions en classe selon ce modèle et précisera ensuite les effets des interactions sur le développement des élèves.

4.1 Définition selon le modèle Teaching Through Interactions

En accord avec les théories développementales comme celle de Bronfenbrenner (2005), Hamre et Pianta (2007) soutiennent que le développement des élèves repose en grande partie sur les interactions qu'ils vivent avec l'enseignant et avec les pairs de leur classe. Par exemple, les rétroactions offertes par l'enseignant à l'égard d'une tâche d'apprentissage, le renforcement positif envers les comportements appropriés et les activités qui requièrent la collaboration avec les pairs sont des exemples d'interactions en classe qui assurent quotidiennement le développement des élèves. Afin de représenter la complexité de ces interactions, Hamre et Pianta (2007) définissent, dans le modèle TTI, les interactions en classe par trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Le soutien émotionnel se caractérise par la présence de relations authentiques et d'affects positifs, issus de la sensibilité et de la réceptivité de l'enseignant à l'égard des élèves. L'organisation de la classe renvoie aux actions que l'enseignant effectue en vue de gérer de façon proactive et subtile les comportements des élèves, ainsi qu'à celles liées à la préparation et au déroulement des activités d'apprentissage. Le soutien

à l'apprentissage concerne les pratiques mises en place afin de faciliter le développement cognitif et la participation de l'élève dans ses apprentissages.

Vivre des interactions en classe positives est essentiel au développement des élèves, à plus forte raison pour les élèves considérés à risque (Cadima, Leal et Burchinal, 2010; Hamre et Pianta, 2001, 2005). En effet, les multiples interactions en classe offrent des opportunités aux élèves de développer leurs compétences, notamment au plan scolaire et au plan social (Downer et al, 2010; Pianta et Hamre, 2009; Pianta, Hamre et Allen, 2012). La section suivante montre quelques-uns des effets potentiels liés à chacun des domaines des interactions en classe.

4.2 Effets des interactions en classe

Les études sont nombreuses à démontrer les liens entre la réussite et le comportement des élèves et la qualité des interactions qu'ils vivent en classe. D'abord, il existe un fort lien entre le soutien émotionnel offert par l'enseignant et la réussite éducative de l'élève (Hamre et Pianta, 2005; Iruka, Burchinal et Cai, 2010; Reyes, Brackett, Rivers, White et Salovey, 2012), son engagement (Pianta et al., 2012) et son autorégulation (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron et Peugh, 2012). Des perceptions positives à l'égard du soutien émotionnel de l'enseignant favorisent la motivation des élèves (Allen et Fraser, 2007; Ruzek et al., 2016), leur intérêt (Fauth et al., 2014) de même que les efforts fournis à la tâche (Schenke, 2018). Les élèves auraient tendance à adopter des comportements adaptés au plan social, à s'engager dans les tâches et à respecter les règles de classe lorsqu'ils perçoivent que l'enseignant s'investit dans des relations positives et bienveillantes à leur égard (Mitchell et Bradshaw, 2013; Wang et Dishion, 2012). À l'inverse, lorsque les élèves estiment que le soutien de l'enseignant est faible, ils ont davantage

tendance à démontrer du désengagement au plan scolaire (Gasser et al., 2018), à choisir des comportements d'évitement de la tâche (Pakarinen et al., 2014) ou à produire des comportements inappropriés (Bru et al., 2002).

Dans les classes ayant une organisation de qualité, les élèves tendent à participer davantage, à développer des habiletés d'autorégulation et à présenter moins de comportements d'opposition (Hamre et Pianta, 2005). Une bonne organisation de la classe est aussi associée à davantage d'engagement de la part des élèves (Rimm-Kaufman, Baroody, Larsen, Curby et Abry, 2015) de même qu'à une plus grande satisfaction envers l'école (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner et Trautwein, 2018). Toutefois, lorsqu'ils perçoivent que les règles disciplinaires sont trop strictes, les élèves auraient tendance à manifester davantage des comportements perturbateurs (Way, 2011).

Enfin, les élèves sont plus susceptibles de réussir dans les classes caractérisées par un grand soutien à l'apprentissage, par exemple lorsque l'enseignant s'investit dans des échanges avec ceux-ci et étaye leurs stratégies d'apprentissage (Taylor, Pearson, Peterson et Rodriguez, 2003). Lorsque l'enseignant offre fréquemment des occasions d'échange entre les pairs, les élèves s'améliorent au plan du langage, ce qui a une incidence positive sur leur adaptation sociale (Hamre et Pianta, 2007). Un soutien à l'apprentissage de qualité est aussi favorable à l'engagement des élèves (Raphael, Pressley et Mohan, 2008).

Considérant ces multiples effets des interactions en classe sur la réussite et le comportement des élèves, des études s'attardent à en évaluer la qualité. À l'instar de Cadima et al. (2010) ou de Luckner et Pianta (2011), certaines le font à l'aide d'observations accomplies par un évaluateur externe certifié (Classroom Assessment Scoring System [CLASS]; Pianta, La Paro et Hamre,

2008). Quelques études ont examiné la qualité des interactions selon le point de vue de l'enseignant (Espelage, Polanin et Low, 2014; Gitomer et al., 2014). Bien que l'observation ou le point de vue de l'enseignant fournissent des informations pertinentes sur les interactions en classe, une évaluation basée uniquement sur ces méthodes est susceptible de négliger des aspects inaccessibles pour un observateur, mais importants pour les élèves telle la qualité de réponse envers leurs besoins (Spearman et Watt, 2013). De surcroît, les perceptions des élèves présentent des divergences avec celles des adultes (Koepke et Harkins, 2008; Li, Hughes, Kwok et Hsu, 2012; Meece, Herman et McCombs, 2003; Murray, Murray et Waas, 2008; Zee et Kooman, 2017).

À notre connaissance, seule l'étude de Downer et al. (2015) rapporte les perceptions d'élèves concernant les interactions vécues en classe selon le modèle de Hamre et Pianta (2007). Plus encore, le portrait des interactions en classe s'avère peu étayé en contexte scolaire québécois puisque les études, toutes par observation, sont limitées, autant au préscolaire (Duval, Bouchard, Hamel et Pagé, 2016) qu'au secondaire (Poulin et Lessard, 2016) et semblent absentes du primaire. C'est donc dire que les connaissances sur les interactions en classe telles que perçues par les élèves dans les écoles primaires québécoises sont peu développées et qu'un portrait s'avère nécessaire.

En définitive, les études démontrent que des interactions de qualité sont susceptibles de favoriser la réussite éducative des élèves. Malgré ceci, la qualité des interactions en classe a été peu évaluée jusqu'ici dans les classes primaires du Québec, à plus forte raison à partir des perceptions des élèves. Ces connaissances permettraient de mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves pour ainsi créer un milieu scolaire répondant davantage à leurs besoins. Qui plus est, examiner le rôle que peuvent jouer les interactions en classe sur le développement du

SEP, un facteur déterminant de la réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 2017), pourrait générer d'autres pistes d'interventions efficaces. Considérant les effets cités précédemment, il est logique de croire que des interactions en classe de qualité contribuent à bonifier le SEP des élèves. La section suivante porte donc sur le concept de SEP.

5. LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES

Une définition plus élaborée du SEP est présentée au chapitre suivant alors qu'il sera question de la théorie sociale cognitive dans laquelle ce concept s'insère. Dans cette section, ce concept est brièvement défini avant d'exposer quelques liens entre le SEP et l'expérience scolaire des élèves. Par la suite, il sera plus particulièrement question du SEP des élèves PDC, notamment par le biais d'une recension.

5.1 Définition du sentiment d'efficacité personnelle

Marsh, Martin, Yeung et Craven (2017) affirment qu'une pléthore de définitions existe en référence au SEP en raison des différents cadres théoriques existants. Dans son ouvrage, Bandura (2007), à l'origine de ce concept, utilise plusieurs termes de façon synonyme : self-efficacy, personal efficacy, sense of personal efficacy, perceived efficacy, beliefs in efficacy³. Par contre, les termes « estime de soi » et « concept de soi » représentent des concepts différents même s'ils sont parfois utilisés d'une manière interchangeable dans certains écrits (Fleury-Roy et Bouffard, 2006; Pajares, 1996; Valentine, Dubois et Cooper, 2004). De même, des études nomment de la même manière des échelles qui mesurent des concepts divergents ou à l'inverse, certaines échelles

³ Selon le traducteur J.Lecompte de la version française parue en 2007 dans sa présentation de l'ouvrage.

nommées différemment mesurent en réalité le même concept (Marsh et al., 2017). La prudence est donc de mise dans l'analyse du corpus scientifique associé au terme SEP.

Pour notre part, nous privilégierons le terme de sentiment d'efficacité personnelle en référence au jugement d'une personne de sa capacité à atteindre un objectif ou à réaliser une tâche spécifique. Les termes de sentiment de compétence et sentiment d'auto-efficacité renvoient aussi à cette définition dans les écrits en langue française. Considérant que cette thèse s'inscrit dans le domaine de l'éducation, notre intérêt porte spécifiquement sur le SEP au plan scolaire. D'ailleurs, Bandura (2007) énonce que le SEP doit être évalué par rapport à un domaine spécifique pour avoir un meilleur pouvoir explicatif.

De nombreuses études ont démontré que le SEP est déterminant pour le développement et les apprentissages de l'élève. Entre autres, il est associé au rendement scolaire (Bandura, 2007; Bordeleau et Bouffard, 1999; Boufrahi, Arseneau et Roy, 2003; Millones, Van Leeuwen et Ghesquière, 2013; Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim et Souri, 2011; Pajares, 1996; Schunk et Pajares, 2002; Zuffiano et al., 2013), à la motivation (Schunk et DiBenedetto, 2016), à l'engagement (Linenbrink et Pintrich, 2003; Martin et Rimm-Kaufman, 2015) et à la persévérance (Bandura, 1993, 2007) de l'élève. Pour développer et consolider son SEP, l'élève s'appuie notamment sur ses expériences de réussite ou d'échec de même que sur les rétroactions qu'il reçoit des personnes signifiantes de son environnement (Bandura, 1986, 2007). Par exemple, lorsque l'enseignant utilise des rétroactions positives et constructives, il favorise le développement du SEP de l'élève (Ryan et Deci, 2000). L'élève peut également développer son SEP à partir du soutien de l'enseignant (Meece et al., 2003) et en établissant des relations sociales positives avec ses pairs

(Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996). Ainsi, un élève qui vit des expériences positives à l'école a plus de chances de former une image positive de lui-même et d'avoir confiance en ses habiletés (Véronneau, Trempe et Paiva, 2014).

Ces constats soutiennent l'idée que les interactions en classe sont susceptibles d'être associées au SEP de l'élève. Quelques études ont examiné cette hypothèse. D'abord, l'étude de Dorman (2001) rapporte des corrélations significatives entre dix échelles décrivant l'environnement de classe (p.ex. la cohésion entre les élèves, l'implication des élèves dans leurs apprentissages, l'orientation sur la tâche, la congruence des leçons) et le SEP des élèves. Pour sa part, l'étude de Patrick, Ryan et Kaplan (2007) indique que le soutien émotionnel de l'enseignant et le soutien des pairs envers leurs apprentissages contribuent positivement au SEP des élèves. L'étude de Sakiz, Pape et Hoy (2012) montre que le soutien affectif de l'enseignant contribue au SEP des élèves dans des classes de mathématique alors que celle de Datu et Yuen (2020) révèle que le sentiment d'affiliation avec les pairs et avec l'enseignant est associé positivement au SEP. Malgré ceci, van Dinther, Dochy et Segers (2011) considèrent que les liens entre les interactions en classe et le SEP des élèves n'ont pas suffisamment été évalués. Les études ont plus particulièrement mesuré les liens entre le soutien de l'enseignant ou celui des pairs, sans explorer l'effet des autres interactions en classe. Par exemple, il serait juste de supposer qu'une organisation de classe efficiente pourrait contribuer positivement au SEP de l'élève.

Les résultats de ces études laissent aussi entrevoir que le développement du SEP des élèves PDC pourrait être compromis en milieu scolaire. En effet, contrairement à ces interactions qui favorisent le développement du SEP, les élèves PDC déclarent que le soutien de l'enseignant est

insuffisant (Honkasilta, Vehkakoski et Vehmas, 2016; Kendall, 2016), que leurs relations avec les pairs s'avèrent conflictuelles (Krull et al., 2014; Whitley et al., 2009) et que les méthodes d'enseignement répondent peu à leurs besoins (Townsend et Wilton, 2006). Les interactions que les élèves PDC vivent en classe pourraient donc influencer plus négativement que positivement leur SEP. Plus encore, ces élèves sont susceptibles de recevoir des rétroactions négatives de la part de l'enseignant suite aux comportements dérangeants qu'ils manifestent, ce qui peut aussi nuire à leur SEP (Ryan et Deci, 2000). Qu'en est-il plus précisément du SEP des élèves PDC ?

5.2 Recension des écrits sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves présentant des difficultés comportementales

S'appuyant sur divers modèles théoriques, des auteurs avancent dans leurs travaux que les expériences difficiles vécues par les élèves PDC mèneraient à un faible SEP (Bandura, 1986; Martin, Strnadová, O'Neill et Cumming, 2017; Pajares, 1996; Solar, 2011; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992). Pour examiner plus précisément le SEP des élèves PDC à partir de données empiriques, une recension des études scientifiques a été effectuée. Elle visait d'abord à décrire le SEP au plan scolaire des élèves PDC et à vérifier s'il se distingue de celui des autres élèves. Ensuite, la recension avait pour objectif de dégager les liens entre les interactions en classe et le SEP des élèves PDC. La recension a donc été menée avec les concepts suivants : élèves PDC,

SEP et classe de même qu'avec leur équivalent en anglais⁴. Le tableau 2 expose les termes qui ont été retenus pour représenter ces notions.

Tableau 2. Liste des mots-clés français et anglais se rapportant aux trois notions de la recension

Français		
Sentiment d'efficacité personnelle Sentiment de compétence Auto-efficacité	Difficultés de comportement Difficulté comportementale Trouble du comportement Problème de comportement Trouble des conduites	Classe Scolaire
Anglais		
Self-efficacy Self competence Self-perceptions of competence Perceived Competence	Behavior disorder Behavior difficulties Behavior problem Behavior disturbance Disruptive behavior Emotional disorder Emotional difficulties Emotional problem Emotional disturbance Conduct disorder	Class Classroom

La recension a été effectuée sur sept bases de données (Academic Search Complete, Érudit, ERIC, Education Source, PsycINFO et ProQuest Dissertations and Theses et SocioIndex with full text) pour la période allant de 1986 à 2018. L'année 1986 a été retenue en raison des premiers

⁴ Afin de dresser un portrait juste et complet de l'état des connaissances sur le SEP des élèves PDC, aucun critère ne restreint le milieu éducatif (classe ordinaire ou spécialisée) ou l'âge des participants (primaire ou secondaire). De même, le terme classe au lieu de celui plus précis d'interactions assure que les articles utilisant des termes similaires (p.ex. expériences, relations) sont aussi inclus dans les résultats.

écrits de Bandura concernant le SEP. Pour être considérés pertinents, les articles sont rédigés en français ou en anglais et rapportent les résultats d'une étude empirique mesurant le SEP auprès d'élèves PDC d'âge scolaire (6 à 17 ans). Le SEP mesuré réfère au plan scolaire et par conséquent, les études ayant eu recours à un instrument évaluant le concept de soi (p.ex. Piers-Harris children's self-concept scale) ou l'estime de soi (p.ex. Self esteem Rosenberg) ne sont pas retenues. Cette stratégie de recension a permis de trouver six articles et deux thèses s'intéressant au SEP des élèves PDC. Ces études sont présentées dans le tableau 3 ci-dessous, à partir des caractéristiques suivantes : le devis, la description de l'échantillon et les mesures en lien avec les concepts de la recension (PDC, SEP et classe).

Tableau 3. Présentation des études de la recension selon leur devis, leur échantillon et les mesures utilisées

Études	Devis	Échantillon				Mesures		
		Type	N (PDC)	âge ans	% garçon	Probl.ext. (répondant)	SEP (répondant)	Classe (répondant)
Chouinard et al., 2004 (A)	D	TC	532 (104)	13-16	100	École spécialisée ¹	PCS (élève)	MAS (élève)
Deacon 2004 (T)	T	P	92 (33)	16-18	26	YSR (élève)	SDQ (élève)	
Fulk et al., 1998 (A)	T	P	115 (26)	11-14	66	ISBE ²	MSLQ (élève)	
Gresham et al., 2005 (A)	RC	P	165 (104)	9-12	69	SSRS (ens)	SSCS (élève)	
Hoza et al., 1993 (A)	T	TDAH	52 (27)	8-13	100	DSM	HSPP (élève)	
Hoza et al., (2004) (A)	L	TDAH	774 (487)	7-10	80	MTS ³ DSM	HSPS (élève, ens, parent)	
Jackson-Sinegar, 2001 (T)	EL	PDC	70 (70)	12-15	67	SIB-R (élève) cote comportement (intervenant)	GPSES (élève)	
Passiatore et al., 2017 (A)	T	P	173	9-12	54	CBCL (ens)	SDQ (élève)	Rejet des pairs (pair)

Note: 1. Aucun répondant spécifique puisque les élèves fréquentent ce milieu en raison de difficultés comportementales.
 2. ISBE (Indiana State Board Education) : les élèves sont identifiés EBD selon le nombre de renvois et des évaluations.
 3. Les participants présentant un TDAH font partie d'un groupe lié à leur condition, le MTS : Multimodal Treatment Study for Children with ADHD; D = Descriptif; T = Transversal; C = Corrélational; L = Longitudinal; RC = Rétrospectif comparatif; E = expérimental; TC = trouble des conduites; P = Populationnel; ens = enseignant; SSRS = Social Skills Rating System; DMS = Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; SIB-R = Scales of Independent Behavior – Revised; CBCL = Child Behavior Checklist; PCS = Perceived competence scale; SDQ = Self-Description Questionnaire; MSLQ = Motivated Strategies for Learning Questionnaire; SSCS = Student Self-Concept Scale; HSPP = Harter Self-Perception Profile; GPSES = General Perceived Self-Efficacy Scale; MAS = Mathematics attitudes scales.

5.2.1 Présentation des études recensées

Tout d'abord, ce sont des garçons, dont l'âge varie entre 7 et 18 ans, qui constituent la majorité des répondants des échantillons, outre celui du projet doctoral de Deacon (2004) constitué majoritairement de filles. Ensuite, trois des études (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004; Hoza,

Pelham, Milich, Pillow et McBride, 1993; Hoza et al., 2004) ont été effectuées auprès d'un échantillon dans lequel les participants avaient un diagnostic médical lié aux difficultés comportementales. Dans l'article de Chouinard et al. (2004), ce sont des troubles de la conduite qui ont mené les participants à fréquenter une école spécialisée. Les études de Hoza et al. (1993, 2004) ont été retenues puisque le TDAH peut être associé à des difficultés comportementales ou émotionnelles (Crundwell, 2005). Dans le cas de l'étude de Jackson-Sinegar (2001), des intervenants scolaires ont ciblé des élèves répondant au terme de disruptive classroom behavior. Selon cet auteur, ce terme renvoie à des comportements pouvant être qualifiés de destructifs, perturbateurs, insolites, répétitifs, socialement offensants ou peu coopératifs, ce qui s'inscrit en cohérence avec la définition retenue pour un élève PDC. Dans l'autre moitié des études, un instrument de mesure (p.ex. CBCL, YSR) a été utilisé pour déceler la présence de difficultés comportementales chez les élèves. Ces études proposaient des analyses en fonction d'élèves présentant des scores élevés aux échelles mesurant des difficultés comportementales et de ceux n'atteignant pas les seuils critiques de ces instruments.

Six différents outils ont servi à mesurer le SEP dans ces études. Il est important de noter que le terme Academic self-concept utilisé par Passiatore et al. (2017) correspond plutôt à la perception de l'élève de sa capacité en mathématique et en italien. Les énoncés du Self-description questionnaire utilisé dans leur étude – tout comme dans celle de Deacon (2004) – s'apparentent à une évaluation de l'efficacité personnelle, ce pourquoi ces études ont été retenues. Les études de Hoza et al. (1993, 2004) ont été retenues puisqu'elles ont utilisé l'échelle Perceived competence scale de Harter (1982) et non son instrument général (Global self-worth). Enfin, trois études ont exploré au moins une mesure relative à la classe (p.ex. le rejet des pairs) dans leurs analyses.

5.2.2 *Principaux constats de la recension*

Le premier objectif de la recension vise à décrire le SEP des élèves PDC et vérifier s'il se distingue de celui des autres élèves. Les études de Chouinard et al. (2004), de Deacon (2004) et de Passiatore et al. (2017) montrent que le SEP est lié négativement aux difficultés de comportement. Ainsi, un SEP plus faible est observé chez les élèves dont les difficultés comportementales sont plus élevées. Plus spécifiquement, les analyses descriptives et comparatives de Chouinard et al. (2004) indiquent que les élèves PDC rapportent un SEP plus faible que ceux tout venant de la classe ordinaire, mais supérieur à celui des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En contrepartie, d'autres études ne rapportent pas de différences entre le SEP des élèves PDC et celui des autres élèves (Fulk, Brigham et Lohman, 1998; Gresham, Lane, Beebe-Frankenberger, 2005; Hoza et al., 1993). Comme l'ont remarqué Martin et al. (2017), cette recension suggère que relativement peu d'études ont porté attention au SEP des élèves PDC.

Cette recension permet de dégager une limite importante des études portant sur le SEP des élèves PDC. Lorsque les études comparent le SEP des élèves PDC avec celui des élèves tout venant, elles le font à partir d'élèves ne fréquentant pas le même milieu éducatif. Or, le milieu éducatif est l'une des influences majeures du développement de l'élève (Bronfenbrenner, 2005), ce qui peut avoir une incidence sur le SEP. Par exemple, les élèves PDC de l'étude de Fulk et al. (1998) sont scolarisés en école spécialisée alors que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage le sont en classe ordinaire. L'école spécialisée offrant davantage de soutien, ceci a pu se traduire par un effet positif sur le SEP et expliquerait pourquoi ces élèves PDC ne rapportent pas un SEP moindre que les élèves tout venant ou ceux ayant des difficultés d'apprentissage. Il peut donc être

biaisé de transférer les résultats obtenus dans des milieux spécialisés (classe ou école spécialisée) à la classe ordinaire.

La recension avait comme deuxième objectif d'examiner les liens entre les interactions en classe et le SEP des élèves PDC. Dans les études recensées, les interactions en classe qui ont été examinées se limitent aux encouragements par l'enseignant, au rejet des pairs ou à un programme d'autocontrôle.

D'abord, Chouinard et al. (2004) se sont intéressés aux encouragements prodigués par l'enseignant tel que rapporté par des élèves québécois du secondaire. Selon des analyses de variance univariée (ANOVA), les élèves PDC de cet échantillon ne rapportent pas moins d'encouragement de la part de leur enseignant que les élèves tout venant, alors que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage le font. Ce résultat est à contre-courant des propos habituellement rapportés par les élèves PDC selon lesquels ils reçoivent moins de soutien et davantage de rétractions négatives de la part de leur enseignant (Cefai et Cooper, 2010). Cependant, les élèves PDC de cet échantillon sont scolarisés en école spécialisée comparativement aux deux autres groupes qui fréquentent une classe ordinaire, ce qui peut influencer les encouragements qui leur sont adressés. De plus, cette étude n'évalue pas si des liens existent entre les encouragements reçus et le SEP des élèves.

Menée auprès d'élèves italiens, l'étude de Passiatore et al. (2017) porte sur le SEP au plan mathématique et verbal, les difficultés comportementales et le rejet par les pairs. Si les corrélations obtenues entre les difficultés comportementales et le rejet par les pairs sont significatives, celles entre le rejet par les pairs et le SEP ne le sont pas. Par contre, d'autres résultats montrent qu'un

faible niveau de rejet par les pairs modère la relation entre le SEP (au plan mathématique ou verbal) et les difficultés de comportement. Ainsi, un faible SEP est associé à des difficultés de comportement lorsque l'élève est rejeté par ses pairs. À l'inverse, les élèves ayant un grand SEP manifestent moins de difficultés de comportement, plus précisément ceux qui ont un faible taux de rejet par les pairs. Si cette étude démontre une interrelation entre les interactions avec les pairs, le SEP et les difficultés comportementales, elle apporte peu de connaissances sur les liens entre les interactions en classe et le SEP des élèves.

Enfin, l'étude américaine de Jackson-Sinegar (2001) rapporte des résultats obtenus dans le cadre d'un programme d'intervention (groupe témoin; expérimental), le Cognitive-behavioral group counseling, visant à soutenir le développement d'habiletés d'autocontrôle chez des adolescents. Le groupe expérimental a été suivi pendant huit semaines, à raison de deux rencontres hebdomadaires. Les résultats indiquent un effet positif significatif sur les comportements en classe et sur le SEP pour les élèves du groupe expérimental comparativement au groupe témoin. Si ce programme démontre qu'il est possible d'influencer le SEP par des interventions spécifiques, cette étude n'a pas documenté les interactions quotidiennes qui surviennent dans la classe. Pour les enseignants, savoir de quelle manière il est possible de bonifier le SEP des élèves par le biais des interactions en classe déjà présentes dans leur pratique serait un moyen d'action plus facilement accessible.

En somme, le SEP est reconnu pour son importance dans le développement et l'apprentissage des élèves, mais peu d'études y ont accordé de l'attention auprès des élèves PDC, notamment en contexte primaire québécois. Les résultats obtenus sont contradictoires et difficilement

généralisables à d'autres populations. De plus, les connaissances sont parcellaires en ce qui a trait à l'influence des interactions en classe sur le développement du SEP des élèves PDC. Les études semblent avoir examiné quelques-unes des dimensions qui composent les interactions en classe, mais n'ont pas porté un regard sur l'ensemble de celles-ci.

6. SYNTHÈSE ET QUESTION DE RECHERCHE

Malgré le chemin parcouru et les ressources humaines et financières déployées, les services éducatifs ne permettent pas encore de mener tous les élèves vers la réussite (CSE, 2017). En dépit d'une volonté ministérielle d'inclure les élèves PDC dans les classes ordinaires, ces élèves démontrent encore de nombreuses difficultés d'adaptation et d'apprentissage qui influencent leurs trajectoires scolaires. L'ampleur et la persistance des difficultés vécues par les élèves PDC et de celles qui en découlent auprès des personnes de leur entourage (pairs et enseignants) invitent à approfondir la compréhension de leur expérience scolaire. En tendant vers l'éducation inclusive, il semble toujours d'actualité de poursuivre les recherches qui pourraient soutenir tous les élèves à progresser positivement en classe ordinaire.

Les interactions en classe apparaissent comme une variable clé de la réussite éducative de tous les élèves. Dans le même sens, le SEP apparaît comme un levier universel pour soutenir leur développement. Si chacun de ces concepts a reçu une attention soutenue dans la littérature scientifique de manière isolée, peu d'études les ont décrits ou examiné leurs liens chez les élèves québécois du primaire. Les études laissent aussi penser que ces concepts présenteraient des divergences entre les élèves PDC et ceux tout venant. Mieux comprendre les perceptions de tous

les élèves à l'égard de ces concepts pourrait paver la voie à des pistes d'interventions ajustées à leurs besoins et complémentaires à celles déjà en place.

Considérant ceci, cette thèse vise à répondre à la question suivante :

En classe ordinaire du primaire, dans quelle mesure les caractéristiques comportementales des élèves influencent-elles leurs perceptions des interactions en classe et leur SEP ?

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre propose une description de deux modèles théoriques afin de mieux cerner les concepts de la question de recherche, soit le SEP et les interactions en classe. Dans un premier temps, la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) explique le développement des individus en s'attardant aux interactions réciproques entre les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. Ce modèle expose aussi le rôle substantiel du SEP dans le développement des élèves. Dans un deuxième temps, le modèle TTI (Hamre et Pianta, 2007) est abordé afin de décrire de manière exhaustive les interactions en classe. Une synthèse intégrative des concepts principaux de cette thèse est présentée à la troisième section. Pour clore ce chapitre, l'objectif général et trois objectifs spécifiques sont énoncés.

1. LA THÉORIE SOCIALE COGNITIVE

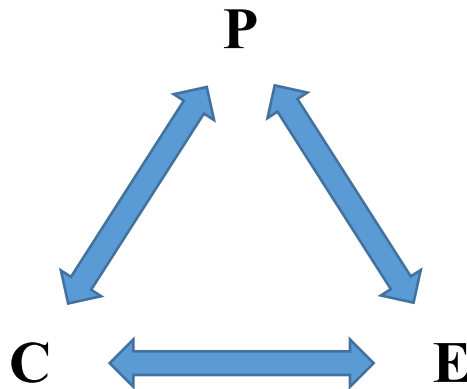
Les premiers travaux de Bandura (1980) portent sur l'importance de l'apprentissage social dans le développement de l'individu. Cette notion, aussi appelée modelage, renvoie à l'idée que l'élève se développe en observant et en imitant des personnes de son environnement. De l'avis de Bandura (1980), « le fait de pouvoir apprendre par observation rend les gens capables d'acquérir des répertoires comportementaux larges et coordonnés sans avoir à les élaborer graduellement par un processus laborieux d'essais et d'erreurs » (p. 20). Cet apprentissage, loin d'être passif, exige de l'apprenant de mettre en place une série de processus cognitifs pour le rendre apte à extraire les règles sous-jacentes aux actions observées (Bandura, 2001).

Dans son ouvrage suivant, Bandura (1986) expose la théorie sociale cognitive qui accorde une place prépondérante aux processus cognitifs dans le développement humain, tout en considérant que le modelage reste un procédé d'apprentissage important. Un des fondements de cette théorie est que les actes d'un individu sont réalisés intentionnellement. C'est alors l'agentivité, terme qui peut se traduire par une puissance personnelle d'agir, qui oriente les actions de l'individu. Ce dernier est guidé par sa croyance à l'effet qu'il peut modifier ses pensées, ses émotions et ses actions pour assurer son développement. La théorie sociale cognitive met aussi de l'avant que le développement des individus repose sur leurs capacités d'auto-organisation, d'autorégulation et d'autoréflexion plutôt qu'être tributaire de forces environnementales ou de pulsions internes (Schunk et Pajares, 2005). En ce sens, la théorie sociale cognitive explique de manière plus juste le développement humain puisqu'elle en propose une conception plus nuancée que certaines théories antérieures qui surestiment l'effet de l'environnement ou des composantes biologiques par exemple (Bandura, 2001; Pajares, 1996).

Bien que Bandura (1986) estime que les facteurs cognitifs exercent une influence considérable dans le développement humain, sa théorie reconnaît le rôle décisif que jouent les facteurs environnementaux. Il en est de même pour l'influence des comportements d'un individu sur son développement. Selon cet auteur, c'est plus précisément les relations dynamiques entre les facteurs personnels, les comportements et les facteurs environnementaux qui déterminent le développement de l'individu. La prochaine section détaille le modèle tripartite, c'est-à-dire la schématisation des interactions entre ces trois facteurs. Chacune des composantes du modèle y est ensuite présentée.

1.1 Le modèle tripartite de Bandura (1986)

Selon la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986), le développement humain se comprend au regard des interactions continues et réciproques entre les facteurs personnels (P), les comportements (C) et les facteurs environnementaux (E), tel qu'illustré par la figure 2. Bandura (1986) précise que la force d'influence relative de ces trois facteurs varie selon le contexte.



Note. Figure inspirée de Bandura, 2012.

Figure 2. Modèle tripartite des déterminismes réciproques de la théorie sociale cognitive

Bandura (2007) utilise les termes causalité triadique réciproque ou déterminisme réciproque pour indiquer que ces facteurs entrent en interaction et s'influencent réciproquement. Le terme déterminisme réfère à la production d'effets par des événements, et non à l'idée que les actions sont complètement déterminées par des causes antérieures indépendantes de l'individu. Le terme réciproque indique l'influence mutuelle entre les parties. Par exemple, les comportements (p.ex. engagement, opposition) sont déterminés par les facteurs personnels de l'individu (p.ex. capacités, intérêts), mais ils influencent aussi ceux-ci (p.ex. moins d'engagement nuit au

développement des habiletés). Dans le même sens, les comportements (p.ex. agressivité) d'un individu influencent les facteurs environnementaux (p.ex. accueil parmi les pairs) tout comme ces derniers modifient les comportements. Ces relations réciproques se produisent également entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Les individus sont donc des agents actifs, à la fois producteurs et produits de leur environnement (Schunk et Pajares, 2005).

1.1.1 Le comportement

Selon Bandura (1986), le comportement est le produit de facteurs personnels et environnementaux qui s'influencent mutuellement, et non une réponse à un stimulus externe unique. Même dans le cas d'un comportement lié à un renforcement (appelé conditionnement dans d'autres théories), il s'agit toujours d'une interaction avec les facteurs personnels, puisque ce sont ces derniers qui ont intégré aux structures cognitives internes de l'individu la volonté d'obtenir le résultat attribuable au renforcement. Bandura (2007) écrit d'ailleurs « le renforcement affecte le comportement en diffusant des attentes de résultat plutôt qu'en imprimant des réponses » (p. 24). Le comportement d'un individu est donc choisi par celui-ci en fonction du traitement cognitif ayant opéré suite à ses expériences antérieures, tout en étant influencé par la lecture de l'environnement dans lequel il se trouve.

1.1.2 L'environnement

Pour Bandura (1999, 2012), l'environnement se compose de trois dimensions : l'environnement imposé, l'environnement choisi et l'environnement construit. L'environnement imposé est celui qui agit sur l'individu, que ce dernier soit en accord ou non. L'environnement

choisi renvoie plutôt à ce à quoi l'individu porte attention alors que l'environnement construit réfère à ce que crée l'individu pour exercer un meilleur contrôle sur sa vie. Les facteurs environnementaux doivent donc être analysés en référence à un contexte spécifique puisqu'ils varient d'un contexte à l'autre. Par exemple, le comportement d'un individu à la maison n'est pas toujours le même que celui observé à l'école puisque les règles de vie (facteurs environnementaux imposés) n'y sont pas les mêmes.

Si l'individu possède un pouvoir restreint quant à l'environnement imposé, il peut tout de même déterminer ce sur quoi il porte son attention et la façon dont il va y réagir. Bandura (2007) précise que « l'environnement n'est qu'une potentialité présentant divers aspects de récompense et de sanction. Il ne se présente pas à l'individu tant qu'il n'a pas été sélectionné et activé par une action » (p. 247). En ce sens, l'environnement choisi est particulièrement influant sur le développement de l'élève, confirmant l'importance des perceptions de l'élève présentée dans la problématique. Il est donc explicité par rapport à l'élève dans les paragraphes suivants.

Pour un élève dans une classe, l'environnement choisi réfère d'abord au fait que l'information retenue l'est de façon sélective (Bandura, 2012). Puisqu'il possède une capacité d'attention et de traitement de l'information limitée, l'élève ne peut considérer simultanément toutes les informations de son environnement. Les facteurs environnementaux ne peuvent donc avoir une influence sur l'élève que si celui-ci en prend conscience (François et Botteman, 2002). Les informations quant à l'environnement de classe doivent être sélectionnées, retenues et organisées par l'élève, de sorte que ce traitement produit des perceptions différenciées entre les

élèves d'une même classe. Les réponses des élèves face à l'environnement seront ainsi tributaires de ce qu'ils ont perçu et intégré à leurs structures cognitives.

En plus de ne retenir qu'une partie des informations, l'élève interprète activement le comportement des personnes qu'il observe, c'est-à-dire qu'il leur attribue des intentions (Pelletier et Vallerand, 1994). Ses réponses aux événements de son environnement seront différentes selon l'interprétation qu'il en fait. Par exemple, les comportements obéissants ou réfractaires des élèves sont influencés par le fait qu'ils perçoivent les interventions de l'enseignant justes ou déraisonnables (Romi et al., 2011). Finalement, l'élève choisit les personnes avec qui il s'associe, les activités auxquelles il participe et les comportements qu'il manifeste, ce qui active certaines des potentialités de son environnement (Bandura, 1999). La classe constitue ainsi un ensemble d'occasions, dont certains élèves tirent avantage alors que d'autres se tournent vers des aspects punitifs (Bandura, 1999, 2007).

En somme, l'influence de la plupart des facteurs environnementaux s'opère à travers l'analyse que l'individu en fait. En ce sens, Bandura (2007) considère que les comportements de l'élève vont dépendre davantage de ce qu'il perçoit que de ce qui est objectivement vrai. La perception de l'environnement ne se fait pas de façon passive, mais engage les facteurs personnels de l'élève. Ceux-ci sont précisés à la section suivante.

1.1.3 Les facteurs personnels

Les facteurs personnels sont les mêmes qui agissent chez tous les individus. Ils comprennent les processus cognitifs, les affects et les composantes biologiques. Les processus

cognitifs occupent une place importante dans la théorie sociale cognitive puisqu'ils influent à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. Tel que mentionné, l'individu ne fait pas que réagir aux stimuli, il les interprète (Bandura, 1980). Les processus cognitifs déterminent entre autres le sens et l'importance des événements de l'environnement. De ce fait, deux individus disposant de moyens identiques peuvent réagir différemment selon leur lecture des facteurs environnementaux.

Parmi les processus cognitifs qui occupent une place importante figurent la capacité de générer de nouvelles idées, la capacité de prévoir et la capacité de réfléchir sur soi. Ces capacités font en sorte que l'individu possède une grande part de contrôle sur les événements importants de sa vie. En effet, elles lui permettent d'exercer une influence sur lui-même et sur son environnement dans le but d'obtenir des résultats souhaités. Au regard du modèle tripartite, l'individu peut ainsi contribuer activement à son bien-être par l'amélioration de ses capacités émotionnelles et cognitives, par le choix de ses comportements ou par la modification des conditions de son environnement (Bandura, 2007; Schunk et DiBenedetto, 2016).

Cependant, Bandura (2007) constate que « les gens renoncent facilement volontiers à contrôler les événements qui affectent leur existence, pour se libérer des exigences de performance⁵ et des risques imposés par l'exercice du contrôle » (p. 32). Les travaux de Bandura (2007) mettent en évidence que le comportement de l'individu est largement régulé par les résultats qu'il anticipe. Ainsi, l'individu s'engagera ou non dans une action selon sa perception de sa capacité à produire les résultats escomptés. C'est pourquoi le SEP est conçu comme un processus

⁵ Pour Bandura (2007), une performance est la réalisation d'une activité et non le résultat qui en est issu.

central et critique dans le développement de l'individu et devient le thème central de plusieurs publications (Bandura, 1993, 2001, 2007).

1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Dans les premiers écrits sur la théorie sociale cognitive, Bandura (1986) définit la perception d'auto-efficacité comme l'évaluation que fait une personne de sa capacité à atteindre les buts désirés. Par la suite, Bandura (2007) utilise le terme SEP qui « concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (p. 12). Le terme sentiment de compétence est utilisé pour représenter la conviction que possède l'individu d'avoir les ressources nécessaires pour l'atteinte d'un objectif général ou d'un objectif spécifique (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003; Côté et Bouffard, 2011). Dans l'ensemble, ces termes renvoient à l'idée d'une évaluation subjective par l'individu de ses habiletés ou de ses capacités à réaliser une tâche spécifique, ou encore au jugement de la personne sur ses aptitudes dans un domaine.

Par contre, d'autres termes sont utilisés à tort comme des synonymes puisqu'ils renvoient à d'autres concepts. Pour Bandura (2007), le concept de SEP se distingue du concept de soi, de l'estime de soi, du locus de contrôle ou des attentes de résultats. Les paragraphes qui suivent proposent une brève définition de ces termes et énoncent quelques différences avec le SEP. Ensuite, une deuxième section rapporte quelques effets du SEP sur le développement de l'élève. Enfin, une troisième section décrit les sources par lesquelles le SEP est susceptible de se développer.

1.2.1 Différences avec d'autres concepts

Le concept de soi est « une vision composite de soi qui est censée être formée par l'expérience directe de l'individu et par les évaluations formulées par des personnes importantes pour lui » (Bandura, 2007, p. 23). Selon cet auteur, la limite de ce concept est qu'il repose sur des images de soi globales. Les relations complexes entre les diverses caractéristiques des individus et l'importance relative accordée à chacune de celles-ci engendrent une certaine confusion et une moins grande précision de ce qui est mesuré. De ce fait, le concept de soi ne démontre pas un grand pouvoir explicatif et prédictif. Bong et Skaalvik (2003) de même que Ferla, Valcke et Cai (2009) démontrent aussi que le concept de soi et le SEP se différencient sous plusieurs aspects.

L'estime de soi est un jugement sur la valeur propre d'un individu. Pour Bandura (2007), il n'existe pas de relation entre l'évaluation de sa valeur et celle concernant ses aptitudes, si bien qu'il énonce que l'estime de soi et le SEP sont des phénomènes distincts. Il donne en exemple les gens qui ne possèdent aucune aptitude concernant la danse, mais qui n'en diminuent pas leur estime personnelle pour autant. À l'inverse, un individu peut s'estimer efficace pour réaliser une tâche sans en retirer de la fierté. En conséquence, ces construits ne peuvent être utilisés de manière interchangeable.

Le locus de contrôle perçu se distingue également du SEP en ce sens qu'il porte sur les croyances d'un individu sur les contingences des résultats. Dans cette évaluation, l'individu détermine dans quelle mesure les résultats sont déterminés par ses actions ou par des forces qui lui sont extérieures. Même si l'individu détermine que les résultats dépendent fortement de ses propres actions (p.ex. le rendement à un examen dépend de l'effort mis à l'étude), il peut y avoir des

divergences avec le SEP (l'étudiant estime ne pas avoir de bonnes stratégies d'étude). Ces concepts sont ainsi différents.

Les attentes de résultats sont aussi confondues à tort avec le SEP selon Bandura (2007). Les attentes de résultats concernent les jugements que l'individu forme sur les résultats susceptibles de découler de ses performances. À l'inverse, le SEP détermine dans quelle mesure l'individu s'estime capable de réaliser les performances. Les résultats portent sur les conséquences probables de la performance : des effets physiques comme du plaisir ou de la douleur, des effets sociaux comme la reconnaissance d'autrui ou le rejet social et des effets auto-évaluatifs comme l'autosatisfaction ou l'autocritique. Puisque le SEP porte sur le jugement de la performance que l'individu croit être en mesure de faire alors que les attentes de résultats évaluent les conséquences qui peuvent en découler, il est erroné de traiter de la même manière ces deux concepts.

1.2.2 Effets du sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP est déterminant dans le développement de l'individu puisqu'il influence sa manière de penser, de se sentir et d'agir (Bandura, 1993). Il détermine les efforts qui seront consacrés à la tâche et la persévérance dont l'individu fera preuve face à un obstacle (Pajares, 1996). Ainsi, plus le SEP est élevé, plus l'individu se fixe des objectifs de réussite élevés et plus ferme est son engagement à les atteindre. Dans ce cas, l'individu anticipe et visualise le succès, ce qui lui fournit des guides et du soutien pour ses actions. Il aborde les nouveaux défis avec assurance et est motivé face aux situations adverses puisqu'il estime avoir les capacités d'y faire face.

Puisque le SEP influence l'engagement, la persévérance et la motivation de l'élève face à une activité (Schunk et DiBenedetto, 2016), les apprentissages sont susceptibles d'être influencés eux aussi. De plus, le SEP contribue aux apprentissages selon la conception qu'a un individu de sa capacité à acquérir ou non de nouvelles habiletés. En effet, lorsque l'individu conçoit que les habiletés sont des capacités qui peuvent être acquises, il est plus enclin à rechercher des opportunités pour agrandir ses connaissances et ses compétences. Dans le cas où l'individu considère que son habileté est fixe ou limitée, il n'aura pas tendance à s'investir dans de nouvelles tâches, la performance qu'il y réaliserait pouvant être perçue comme un diagnostic de ses capacités intellectuelles. Ce type d'individu préfère les tâches qui présentent peu de risque d'erreur afin de se montrer compétent, au détriment de tâches plus complexes qui augmenteraient ses connaissances et compétences.

Le rendement scolaire d'un élève est aussi lié à son SEP (Valentine et al., 2004). Pour réussir, il est nécessaire d'avoir des connaissances, mais également de croire que l'on peut les utiliser adéquatement. Les aptitudes d'un individu peuvent être facilement contrecarrées par les doutes qu'il émet sur lui-même (Bandura, 2007). Une perception négative de sa compétence nuit à l'exécution des actions requises pour l'apprentissage alors qu'au contraire, une perception positive aide l'élève à s'engager dans la tâche et de ce fait, favorise le rendement.

1.2.3 Sources du sentiment d'efficacité personnelle

Quatre sources sont reconnues pour façonner le développement du SEP. Ainsi, l'individu développe son SEP à partir de ses expériences actives de maîtrise, de ses expériences vicariantes, de la persuasion verbale et de ses indicateurs physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007).

D'abord, les expériences de maîtrise renvoient aux moments dans lesquels l'individu démontre ce qu'il est capable d'accomplir pour une activité. Il s'agit de la façon la plus influente pour un individu d'évaluer sa compétence, puisque ses performances sont des indicateurs tangibles de ses capacités. Toutefois, c'est le traitement cognitif de l'information dégagée de la performance, et non la performance elle-même, qui peut modifier le SEP. De fait, de nombreux facteurs qui ne sont pas liés aux aptitudes d'un individu (p.ex. la difficulté perçue de l'activité ou la quantité d'aide reçue) peuvent affecter la performance. L'analyse de ces facteurs et de leurs contributions relatives pourra accroître, diminuer ou laisser identique le SEP.

L'expérience vicariante, qui peut se définir comme l'observation d'une autre personne exécutant une action donnée, constitue un autre moyen efficace par lequel l'individu peut moduler son SEP. L'analyse de la performance des autres peut fournir un indice des capacités d'un individu sur une tâche semblable. Ainsi, le succès des personnes de l'entourage peut augmenter le SEP lorsque l'individu estime qu'il leur est semblable, alors qu'à l'inverse, un échec des personnes prises comme modèles peut le diminuer. L'effet sur le SEP serait faible lorsque les modèles sont perçus comme différents de l'individu (Bandura, 2007). De ceci découle que l'évaluation du SEP varie en fonction des talents de ceux qui sont choisis à titre de comparaison. Enfin, par leurs paroles et leurs actions, les modèles peuvent transmettre les connaissances requises et les stratégies efficaces pour résoudre une situation. Ils influencent aussi les attitudes qu'aura l'individu face à une tâche, par exemple une attitude confiante du modèle pourra renforcer le SEP de l'apprenant.

La persuasion verbale est une troisième source d'influence du développement du SEP. Celui-ci peut être bonifié lorsque des personnes significatives persuadent, par leurs

encouragements, un individu qu'il est capable de réussir une tâche. Cependant, un individu doit avoir une croyance minimale qu'il en a les capacités. Les individus ont plus de chances de persévérer si on les persuade en cours d'action qu'ils ont les capacités. Toutefois, générer des attentes irréalistes chez l'individu peut mener à l'échec, ce qui conduirait à une diminution du SEP.

Enfin, pour évaluer ses capacités, un individu réfère en partie aux informations somatiques issues de son état physiologique et émotionnel. En effet, des indicateurs physiologiques comme le stress peuvent moduler le SEP en étant perçus comme des signaux indiquant une incapacité. Lorsqu'un individu éprouve de la difficulté à gérer ses pensées, ses capacités mentales seront mobilisées vers celles-ci, minimisant les ressources disponibles pour affronter la situation d'apprentissage; il aura alors tendance à réagir passivement aux situations au lieu d'être efficace et en contrôle. Le jugement de l'efficacité est également affecté par les états d'humeur.

Les sources d'influence du SEP présentées précédemment corroborent l'idée que les interactions en classe peuvent avoir un effet sur le développement de celui-ci chez l'élève. Par exemple, les activités d'apprentissage et d'évaluation choisies par l'enseignant contribuent au regard que l'élève porte sur son SEP en fonction du succès ou des échecs vécus dans celles-ci. Les pairs peuvent également influencer le SEP par leur propre succès ou échec. Aussi, par son discours sur les capacités de l'élève, l'enseignant peut le persuader ou non de s'engager dans une activité. Toutes ces interactions concourent à moduler l'évaluation que fera l'élève de son SEP. Dans ces circonstances, il semble donc important de définir les interactions en classe puisqu'elles peuvent influencer le SEP.

Si la théorie élaborée par Bandura (1986) permet d'examiner les liens entre l'élève, son comportement et sa classe, elle ne permet pas de décrire en profondeur les interactions qui surviennent au sein de celle-ci. Cette complexité exige un modèle exhaustif qui tient compte de la pluralité des dimensions dans lesquelles se situent ces interactions. Décrit à la section suivante, le modèle de Hamre et Pianta (2007) est l'un des plus utilisés dans les écrits scientifiques.

2. LES INTERACTIONS EN CLASSE

Divers termes s'apparent au concept d'interactions en classe dans les écrits scientifiques publiés ces quarante dernières années. D'abord, les travaux initiés par Trickett et Moos (1973) ont incité plusieurs chercheurs à s'intéresser au climat de classe. Si certains auteurs indiquent simplement qu'il s'agit de l'atmosphère ou l'ambiance dans un contexte particulier (Kokkinos et Hatzinikolaou, 2011), le climat de classe est défini par d'autres comme une réalité subjective composée des perceptions des acteurs impliqués concernant les caractéristiques du milieu et les interactions sociales qui s'y produisent (Bennacer, 2005). Le questionnaire développé par Trickett et Moos (1973), le *Classroom Environment Scale* a amené d'autres auteurs à utiliser les termes « environnement éducatif » ou « environnement de classe » (p.ex. Allen et Fraser, 2007; Doll et al., 2010; Tsewang et al., 2017).

Plus récemment, le terme interactions en classe se trouve dans les travaux comme ceux de Downer et al. (2010) et ceux d'Hamre et al. (2013) qui considèrent les interactions entre élèves et enseignant comme un mécanisme de première importance dans le développement des élèves. En effet, puisque les élèves passent une partie importante de leurs heures d'éveil dans leur école, le plus souvent dans une salle de classe, ce contexte est l'un des plus déterminants pour leur

développement et leurs apprentissages (Pianta et Hamre, 2009). Les interactions en classe constituent ainsi un facteur clé de leur réussite éducative (Bronfenbrenner, 2005). En plus, les élèves qui établissent des interactions satisfaisantes avec les autres acteurs de la classe cheminent habituellement sur une trajectoire développementale plus positive (Hamre et Pianta, 2001).

Le modèle TTI (Hamre et Pianta, 2007) porte sur l'ensemble des interactions qui surviennent en classe, autant celles entre l'enseignant et les élèves que celles qui prennent place entre les élèves. Prenant appui sur des modèles théoriques du développement humain reconnus, dont ceux de Bronfenbrenner (2005) et de Bowlby (1969), de même que sur des données empiriques, Hamre et Pianta (2007) ont défini les interactions en classe selon trois domaines, à savoir le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Ces domaines sont précisés par dix dimensions : quatre dimensions pour le soutien émotionnel et trois pour chacun des deux autres domaines. Pour être adapté à la réalité développementale des élèves, le modèle comporte quelques différences entre la version du primaire et celle du secondaire, notamment en ce qui concerne les dimensions du soutien à l'apprentissage. Nous présentons la version adaptée au début du primaire. Le TTI a été traduit en un système d'observation en classe (CLASS; Pianta et al., 2008). Conservant la même structure, le CLASS ajoute des indicateurs observables aux dimensions du modèle TTI. C'est entre autres à partir de ceux-ci que les paragraphes suivants proposent les définitions des domaines et de leurs dimensions. Le tableau 4 propose une vue d'ensemble des domaines et dimensions des interactions dans les classes de niveau primaire.

Tableau 4. Domaines et dimensions des interactions en classe de niveau primaire (TTI; Hamre et Pianta, 2007)

Domaines	Dimensions
Soutien émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Climat positif • Climat négatif • Sensibilité de l'enseignant • Respect du point de vue de l'élève
Organisation de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion des comportements • Productivité • Approches pédagogiques
Soutien à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de concept • Qualité de la rétroaction • Modélisation du langage

2.1 Le soutien émotionnel

Le soutien émotionnel se manifeste par les actions menées par l'enseignant en vue de soutenir le fonctionnement social et émotif de l'élève, permettant de développer son intérêt envers les apprentissages. Ce type de soutien envers l'élève se caractérise par la présence d'affects positifs en classe, par une sensibilité manifeste de l'enseignant envers les besoins des élèves de même qu'une ouverture à l'égard de leurs idées. Pour ce faire, l'enseignant tend à créer une atmosphère chaleureuse, favorise et facilite les liens entre les élèves et se soucie de donner de l'attention à chacun d'eux. Quatre dimensions participent à mesurer le soutien émotionnel : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et le respect du point de vue de l'élève.

Le climat positif réfère à l'harmonie générale dans la classe par le biais d'interactions verbales et non verbales chaleureuses et respectueuses entre l'enseignant et les élèves. Ce climat se construit en raison de la capacité de l'enseignant à établir des relations authentiques avec les

élèves et à démontrer des sentiments positifs à leur égard. Dans ce climat, du plaisir et de l'enthousiasme se dégagent des activités d'apprentissage.

Un climat négatif se caractérise par des interactions hostiles, agressives ou punitives émanant de l'enseignant ou parmi les membres du groupe, créant un climat qui n'est pas favorable aux apprentissages. L'absence de climat négatif témoigne donc de soutien émotionnel élevé au sein de la classe. Les actions de l'enseignant, par exemple des cris et des menaces, tout comme celles des élèves, telle la présence d'intimidation, contribuent à créer des affects négatifs et à détériorer le climat.

La sensibilité de l'enseignant correspond à sa capacité à déceler et à répondre rapidement aux besoins des élèves. Cette préoccupation concerne autant le fonctionnement scolaire qu'émotionnel de ceux-ci. Lorsque l'enseignant est en mesure de répondre aux besoins de l'élève en lui offrant aide ou réconfort, ce dernier se sent en sécurité et libre d'explorer pour apprendre. L'adulte est perçu comme une ressource aux yeux de l'élève.

Le respect du point de vue de l'élève désigne le degré de considération de l'enseignant envers les intérêts et les points de vue des élèves dans l'élaboration et la mise en place des activités de classe. Dans le meilleur des cas, l'enseignant démontre de la flexibilité et tente d'incorporer les idées des élèves dans la leçon. L'autonomie et l'initiative des élèves sont aussi valorisées. Les élèves sont également invités à s'exprimer et ils sont libres de circuler lors des activités d'apprentissage.

2.2 L'organisation de la classe

L'organisation de la classe est le deuxième domaine du modèle de Hamre et Pianta (2007) et il renvoie aux activités que l'enseignant effectue en vue de gérer de façon proactive et subtile les comportements, de préparer le plan et le matériel des activités d'apprentissage, de favoriser les transitions harmonieuses, de maximiser le temps centré sur la tâche et de s'assurer que les activités suscitent un engagement des élèves. Par l'organisation spatiotemporelle de la classe, par l'accompagnement offert et par une gestion adéquate des comportements, les élèves peuvent maintenir leur intérêt et profiter des activités d'apprentissage offertes. Trois dimensions définissent l'organisation de la classe, à savoir la gestion des comportements, la productivité et les approches pédagogiques.

La gestion des comportements comprend la capacité de l'enseignant à utiliser des méthodes efficaces pour prévenir et gérer les comportements problématiques. Une gestion efficace des comportements est, selon Pianta et al. (2008), fonction de plusieurs pratiques, notamment une formulation claire des attentes, une présentation précise des consignes et une application constante et cohérente des règles. Cette dimension implique que l'enseignant opte pour des pratiques proactives et efficaces (p.ex. l'usage de signes non verbaux) afin de prévenir l'apparition de comportements problématiques. Cet enseignant souligne les actions positives, encourage les élèves et les soutient dans la résolution de conflits. Ce faisant, les comportements qui dérangent le déroulement de la classe sont peu fréquents, tout comme l'utilisation de pratiques dites réactives.

La productivité évalue l'efficience avec laquelle l'enseignant gère le temps consacré aux consignes et aux routines en vue de maximiser le temps consacré aux apprentissages. Il s'agit de

planifier et d'organiser adéquatement les activités et les transitions de la classe, en tenant compte du rythme de chacun, afin d'utiliser le temps de façon optimale.

Les approches pédagogiques font référence à la manière dont l'enseignant planifie les activités de sorte que les élèves ont un maximum d'opportunités de s'engager et de participer à leurs apprentissages. Des approches pédagogiques de qualité signifient que l'enseignant s'investit dans la démarche d'apprentissage des élèves en posant des questions et en s'intéressant à ce qu'ils font. L'enseignant favorise aussi la capacité d'apprendre en choisissant des activités qui répondent aux intérêts et habiletés de chacun. Selon Pianta et al. (2008), l'utilisation d'une diversité de modalités favorise les interactions positives et l'apprentissage. L'enseignant facilite les apprentissages des élèves en ayant des objectifs clairs et en les partageant avec les élèves. Au besoin, il rappelle l'intention de la leçon.

2.3 Le soutien à l'apprentissage

Dans ce troisième domaine du modèle des interactions en classe, le soutien à l'apprentissage concerne les pratiques mises en place afin de faciliter le développement cognitif et la participation de l'élève dans ses apprentissages. Par l'entremise de discussions pédagogiques qui suscitent l'engagement de l'élève et de rétroactions spécifiques, l'enseignant permet à l'élève de structurer sa pensée et de construire ses apprentissages. Selon Pianta et al. (2008), un soutien pédagogique de qualité se reconnaît par les questions de l'enseignant qui visent à susciter la résolution de problèmes complexes ou qui exigent de transférer les acquis dans de nouvelles situations. Les apprentissages sont contextualisés dans la réalité du monde. Le soutien à

l'apprentissage comporte les dimensions de développement de concepts, la qualité de la rétroaction et la modélisation du langage.

Le développement de concepts consiste en l'utilisation de discussions et d'activités qui stimulent un raisonnement complexe plutôt que des apprentissages limités à des connaissances de faits. Concrètement, l'enseignant qui s'assure par divers moyens d'aider l'élève à penser par lui-même, à exprimer et approfondir sa pensée et à développer ses capacités analytiques favorise le développement de concepts. Il en est de même lorsqu'il incite l'élève à être créatif, qu'il fait émerger les connaissances antérieures pertinentes et qu'il s'assure de lier les apprentissages à la vie des élèves.

La qualité de la rétroaction renvoie aux échanges entre les élèves et l'enseignant dans lesquels ce dernier soutient le développement cognitif en permettant aux élèves de clarifier leurs connaissances et les processus les ayant rendus possibles. Il s'agit d'une occasion de bonifier et d'enraciner les apprentissages au lieu d'en faire une évaluation sommative. Pour ce faire, l'enseignant étaye les réponses des élèves et persiste dans son questionnement afin de maximiser leur compréhension. Par ses rétroactions spécifiques sur les éléments acquis et sur ceux à consolider tout comme les encouragements qu'il fournit aux élèves, l'enseignant soutient l'élève dans ses apprentissages selon Pianta et al. (2008).

La modélisation du langage se réalise dans le cadre des discussions individuelles ou de groupe dans lesquelles l'enseignant utilise des techniques visant à stimuler les progrès langagiers. Pour y parvenir, l'enseignant s'implique dans les échanges en bonifiant, reformulant ou complétant les propos des élèves. Les questions ouvertes sont aussi susceptibles d'enrichir les échanges afin

que l'élève élargisse sa pensée. Le modelage de l'enseignant peut consister à commenter à voix haute ses actions ou celles des élèves de manière à les guider dans la réalisation des tâches. Lorsqu'il promeut l'utilisation d'un vocabulaire riche et varié, l'enseignant soutient également le progrès langagier de ses élèves.

Le modèle de Hamre et Pianta (2007) clarifie donc comment les interactions en classe influencent le développement des élèves. En ce sens, il enrichit le modèle de Bandura (1986) par une description plus précise des facteurs environnementaux. La section suivante propose une intégration des concepts présentés avant d'énoncer les objectifs.

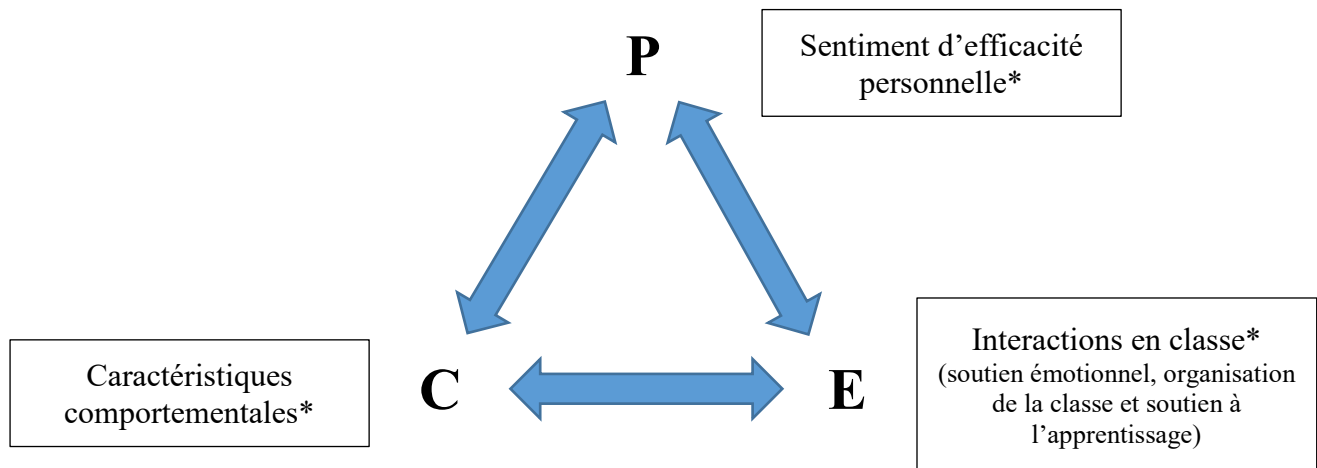
3. SYNTHÈSE DES CONCEPTS ET OBJECTIFS

Soutenir la réussite éducative de tous les élèves en classe ordinaire figure parmi les priorités des intervenants en éducation. Les deux modèles théoriques présentés dans ce chapitre contribuent à mieux comprendre la scolarisation en classe ordinaire de tous les élèves. Ils ouvrent aussi de nouvelles perspectives pour réfléchir à l'accompagnement des élèves PDC.

D'abord, il apparaît essentiel d'aborder la scolarisation en classe ordinaire par l'analyse que les élèves eux-mêmes en font. En effet, la théorie sociale cognitive met en exergue le rôle primordial des processus cognitifs, dont la capacité de réfléchir sur soi et la capacité de s'autoréguler, dans l'expérience scolaire des élèves. De ce fait, les élèves sont en mesure de porter un regard juste sur ce qui soutient la scolarisation en classe ordinaire. Évaluer les conditions actuellement proposées à partir de la perspective des élèves PDC pourrait mettre en évidence des écueils qui expliquent la persistance des difficultés. Dans le même sens, la théorie sociale cognitive

montre l'influence considérable des perceptions des élèves dans leur expérience scolaire. Puisque les interactions en classe façonnent quotidiennement l'expérience scolaire des élèves, les définir à partir de leurs perceptions permettrait d'identifier lesquelles participent davantage à leur développement.

Ensuite, le modèle tripartite de Bandura (1986) indique que les facteurs personnels, les comportements des élèves et les facteurs environnementaux s'influencent réciproquement. Présenté dans sa forme générale à la section 1, ce modèle sera revisité en l'appliquant au contexte qui nous intéresse, à savoir l'élève dans une classe du primaire. Puisque le développement de l'élève repose sur ses facteurs personnels (P), ses comportements (C) et son environnement (E), notre étude s'intéresse aux liens entre le SEP (P), les caractéristiques comportementales (C) et les interactions en classe (E). La figure 3 place ces concepts dans la schématisation de la théorie de Bandura (2007) afin de montrer les liens entre ceux-ci.



Légende : * Selon la perception des élèves en classe ordinaire

Figure 3. L'expérience scolaire des élèves à partir du modèle tripartite de la théorie sociale cognitive

Ce schéma de la théorie sociale cognitive met en lumière que les caractéristiques comportementales sont susceptibles d'influencer les perceptions de l'environnement ($C \rightarrow E$). Par conséquent, il est possible que les perceptions des élèves PDC concernant les interactions en classe se distinguent de celles de leurs pairs considérés tout venant. Certaines études (Casey, 2015; Gasser et al., 2018) témoignent que les élèves d'une même classe entretiennent des perceptions différentes, notamment à l'égard du soutien de l'enseignant. Cependant, aucune étude à notre connaissance n'a examiné les différences de perceptions des élèves PDC et leurs pairs, et ce, à l'égard des trois domaines des interactions en classe (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage).

En cohérence avec la théorie de Bandura (2007), les caractéristiques comportementales des élèves, particulièrement la présence de difficultés comportementales, sont aussi susceptibles

d'influencer le SEP ($C \rightarrow P$). Des études, rapportées dans la problématique, témoignent effectivement d'un moindre SEP chez les élèves PDC que chez les autres élèves (Chouinard et al., 2004; Deacon, 2004; Passiatore et al., 2017), quoique les résultats étaient parfois contradictoires. Évaluer le SEP des élèves PDC du primaire comparativement à celui de leurs pairs, tous scolarisés en classe ordinaire, constituerait un apport important aux connaissances.

La théorie sociale cognitive de Bandura (2007) soutient aussi que l'environnement influence les facteurs personnels ($E \rightarrow P$). Plus spécifiquement dans notre étude, nous avons ciblé les interactions en classe (E) et le SEP (P). Des études ont mis en exergue les liens de certaines interactions de l'environnement de l'élève sur certains de ses facteurs personnels. À titre d'exemple, le soutien de l'enseignant (E) est lié positivement à l'estime de soi et aux habiletés sociales (P) (Fortin, Plante et Bradley, 2011) alors que le soutien à l'autonomie (E) est positivement lié à l'engagement de l'élève (P) (Filiault et Fortin, 2011). Jusqu'ici, les liens entre les trois domaines des interactions en classe tel que perçus par l'élève avec son SEP scolaire n'ont pas été examinés par les chercheurs.

Cette synthèse a permis de positionner les concepts ciblés pour cette étude, nommément les caractéristiques comportementales des élèves, les interactions en classe et le SEP, en fonction de la théorie sociale cognitive. Puisque la théorie de Bandura (1986) indique des liens entre ces concepts, examiner les relations entre ceux-ci, en plus de les décrire, s'avère pertinent. De ceci découlent l'objectif général et les objectifs spécifiques. L'objectif général du présent projet de recherche s'énonce ainsi : examiner l'expérience scolaire des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire.

Pour ce faire, trois objectifs spécifiques sont identifiés.

1. Identifier les conditions qui favorisent et celles qui nuisent à la scolarisation en classe ordinaire des élèves PDC selon leurs perceptions;
2. Documenter la qualité des interactions en classe telle que perçue par les élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire au Québec;
3. Examiner les liens entre les interactions en classe perçues par des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire et leur SEP en considérant leurs caractéristiques comportementales.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie mise en œuvre afin de répondre à l'objectif général de cette étude, celui d'examiner l'expérience scolaire des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire. La première partie explicite la méthode de recherche en précisant l'approche retenue, le type d'étude choisi de même que la stratégie de recherche. Les deux parties suivantes précisent les devis utilisés pour atteindre les objectifs spécifiques. Ainsi, la deuxième section porte sur la recension systématique des écrits effectuée pour atteindre le premier objectif spécifique. Ensuite, la troisième section présente la collecte de données auprès d'élèves de classes du primaire permettant d'atteindre les deuxième et troisième objectifs. Il y est question de la description de l'échantillon, des instruments utilisés, de la procédure de collecte des données et des analyses permettant l'atteinte de ces deux objectifs spécifiques. Le chapitre se termine avec les considérations éthiques.

1. MÉTHODE DE RECHERCHE

Cette étude vise à examiner l'expérience scolaire d'élèves de classes du primaire en s'appuyant sur leurs perceptions. Une approche quantitative permet de décrire l'expérience scolaire d'un grand nombre d'élèves et d'examiner les relations entre des variables qui peuvent se traduire en valeurs numériques (Fortin et Gagnon, 2016). Plus précisément, une étude descriptive et explicative rend possible l'atteinte des objectifs de recherche. Cette étude se veut d'abord descriptive afin de définir avec précision les concepts. Ainsi, elle propose une description des conditions qui soutiennent la scolarisation en classe ordinaire selon les perceptions des élèves PDC. Cette étude décrit également la qualité perçue par tous les élèves des interactions qu'ils

vivent en classe de même que leur SEP. Ensuite, cette étude est de nature explicative puisqu'elle évalue les relations entre des variables réputées avoir une incidence importante sur l'expérience scolaire : les caractéristiques comportementales des élèves, les interactions en classe et le SEP. Selon Fortin et Gagnon (2016), l'explication des relations est liée à une théorie, le but étant de comprendre comment ou pourquoi un concept est lié à un autre. Lorsque la relation entre deux concepts est établie, il devient alors possible d'en prévoir les conséquences et d'intervenir adéquatement.

Pour y parvenir, la stratégie de recherche se compose de deux parties : une recension systématique des écrits et un devis corrélationnel prédictif (Fortin et Gagnon, 2016). Des précisions propres à chacun de ces devis sont présentées ci-après, au regard des objectifs spécifiques auxquels ils sont associés.

2. RECENSION DES ÉCRITS : PREMIER OBJECTIF SPÉCIFIQUE

Le premier objectif spécifique consiste à identifier les conditions qui favorisent et celles qui nuisent à la scolarisation en classe ordinaire des élèves PDC selon leurs perceptions. Une recension systématique des écrits permet de dresser un inventaire exhaustif des conditions qui influencent la scolarisation des élèves PDC selon ces derniers. Afin d'assurer la variété et la représentativité des conditions mentionnées par les élèves, la recension des écrits inclut des répondants qui présentent des caractéristiques différentes (âge, ethnie, nature des difficultés comportementales) et qui fréquentent divers milieux scolaires (classe ordinaire, classe ou école spécialisées). Pour assurer une approche transparente et structurée, la méthode proposée par

Bearman et al. (2012) guide la recherche, la sélection et la synthèse des écrits. Ces auteurs recommandent huit étapes afin d'effectuer une recension systématique des écrits :

1. formulation de la question de recherche;
2. définition des critères d'inclusion et d'exclusion;
3. établissement d'une stratégie de recension et identification des bases de données pertinentes à consulter;
4. repérage des articles en appliquant la stratégie de recherche;
5. vérification des critères d'inclusion et d'exclusion et sélection des articles;
6. analyse des articles retenus;
7. évaluation de la qualité et la rigueur méthodologique des articles retenus;
8. synthèse et présentation des résultats⁶.

Ainsi, ces étapes ont balisé le travail de recension qui a été effectué. Puisque le premier article s'appuie sur cette structure et rapporte les résultats de ces étapes, ils ne sont pas repris ici par souci de concision. Cette section visait à préciser les fondements méthodologiques qui ont encadré la réalisation de cet objectif.

3. DEVIS CORRÉLATIONNEL PRÉDICTIF : DEUXIÈME ET TROISIÈME OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Rappelons que le deuxième objectif consiste à documenter la qualité des interactions en classe telle que perçue par les élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire alors que le troisième vise à examiner les liens entre ces interactions et le SEP en considérant les

⁶ Ces formulations des étapes sont inspirées du travail de Lopez (2020).

caractéristiques comportementales des élèves. Pour répondre à ces objectifs, un devis corrélationnel prédictif a été retenu. Ce type de devis sélectionne les variables qui font partie de l'étude, analyse les relations qui existent entre celles-ci et prédit les valeurs d'une variable à partir d'une autre (Fortin et Gagnon, 2016). Ce devis implique donc une collecte de données auprès des élèves du primaire. De ce fait, les sections qui suivent décrivent la population à l'étude, l'instrumentation utilisée, la procédure de collecte des données et les analyses retenues.

3.1 Population ciblée

Les élèves de la 4^e, 5^e et 6^e année du primaire sont ciblés pour cette étude. D'une part, la capacité en lecture apparaît suffisamment solide à cet âge pour limiter le temps requis pour la collecte de données. D'autre part, les élèves commenceraient à avoir une vision plus réaliste de leurs compétences autour de la 3^e année du primaire (Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert et Dumas, 1998).

Les élèves concernés fréquentent une école de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke (CSRS), de la Commission scolaire des Sommets (CSS), de la Commission scolaire des Hauts-Cantons (CSHC), de la Commission scolaire des Chênes (CSDC) ou de la Commission scolaire des Bois-Francis (CSBF). La figure 4 ci-dessous montre la proportion des écoles participantes dans chacune de ces cinq commissions scolaires différentes.

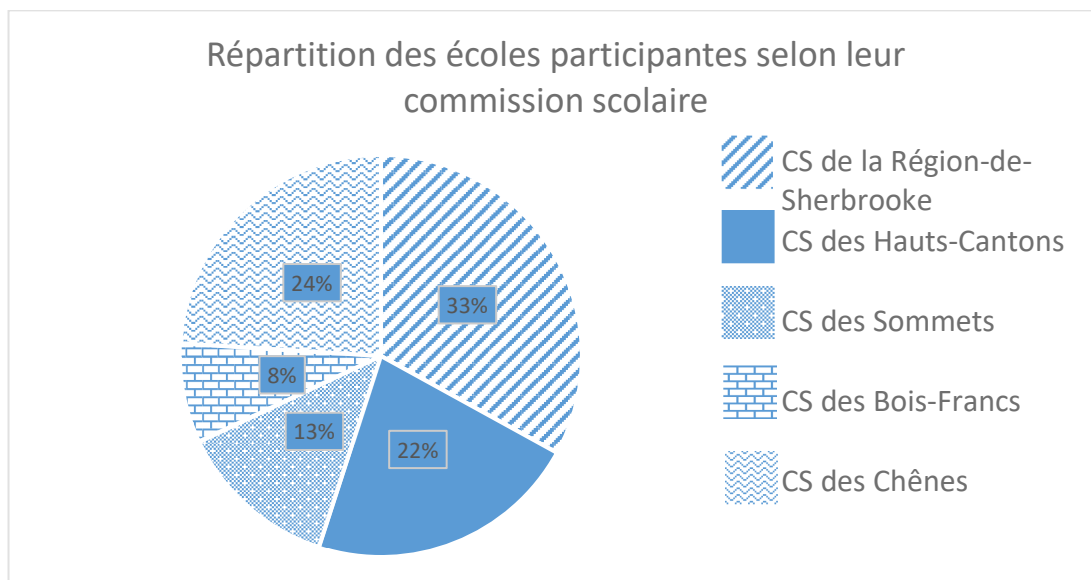


Figure 4. Répartition des écoles participantes selon leur commission scolaire (CS)

Les participants proviennent de 22 écoles différentes de ces commissions scolaires. La figure 5 illustre qu'une proportion similaire d'élèves de 4^e, 5^e ou 6^e année ont participé à l'étude (environ un tiers pour chaque niveau). Quelques élèves de troisième année ($n = 7$) ont répondu au questionnaire puisqu'ils faisaient partie d'une classe de 3^e-4^e année participant à l'étude. D'autres cas de classes multiniveaux ont été rencontrés, mais les élèves ont été identifiés selon leur niveau scolaire. Bien que le nombre d'élèves par classe varie entre 16 et 26, 50 % des élèves de l'étude sont scolarisés dans une classe comptant 24, 25 ou 26 élèves. En ce qui concerne les enseignants titulaires des classes ayant participé à l'étude, la grande majorité était des femmes ($n = 26$) et leur nombre d'années d'expérience se situe entre 5 et 26 ans, pour une moyenne de 15 ans. Les classes dans lesquelles l'étude a eu lieu comportaient au total 339 filles (52 %) et 317 garçons (48 %).

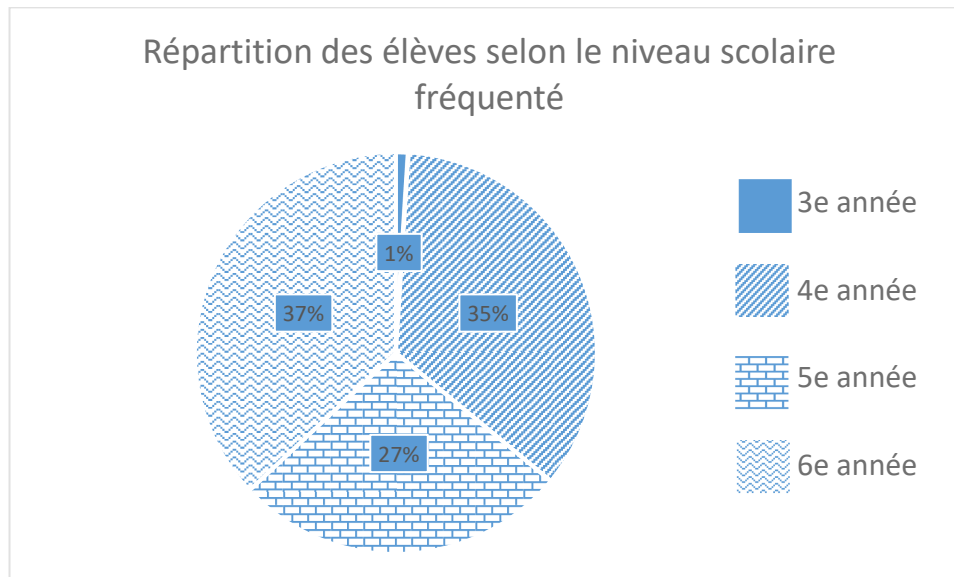


Figure 5. Répartition des élèves selon le niveau scolaire fréquenté

3.2 Instrumentation

Pour obtenir les perceptions des élèves, la passation d'un questionnaire s'avère une méthode efficace lorsqu'un grand nombre de participants est envisagé. En outre, les questionnaires utilisés auprès des élèves permettent d'obtenir un large éventail de données, basées sur l'ensemble de leur expérience dans la classe (Wagner, Göllner, Helmke, Trautwein et Lüdtke, 2013). Cette méthode de collecte de données implique peu de contraintes pour les participants. Entre autres, certains enfants peuvent trouver moins intrusif de répondre par écrit plutôt que de discuter avec un étranger (Hill, 2006). Le questionnaire permet aussi de comparer les réponses entre les répondants puisqu'il assure une constance dans la façon dont les questions sont posées (Fortin et Gagnon, 2016).

Pour atteindre les objectifs spécifiques deux et trois de cette étude, une évaluation des caractéristiques comportementales des élèves, une mesure de leurs perceptions des interactions en classe et une évaluation de leur SEP sont nécessaires. Les instruments retenus pour ces diverses mesures sont présentés dans les sections ci-dessous. L'annexe A, qui constitue le questionnaire tel que distribué aux élèves, montre ces trois instruments de mesure.

3.2.1 Sociométrie

Cette étude met de l'avant une méthode d'évaluation sociométrique pour décrire les caractéristiques comportementales des élèves de la classe. Utilisée dans bon nombre d'études, cette procédure d'évaluation par les pairs permet de produire des données valides (Schneider, 2016). Cette méthode n'aurait pas d'effet négatif sur les élèves du groupe suite à sa passation. Les élèves susceptibles d'être désignés aux énoncés à connotation négative (p.ex. retrait ou isolement) ne seraient pas davantage victimes de rejet par la suite (Asher et Coie, 1990).

La méthode de nomination par les pairs (peer nomination; Coie, Dodge et Coppotelli, 1982) a été retenue pour la sociométrie. Les élèves avaient pour tâche d'identifier jusqu'à trois élèves de leur classe qui correspondaient aux énoncés proposés. Afin de simplifier leur travail, la liste des élèves était présente sous chaque énoncé sur laquelle les participants surlignaient leurs choix. Sept énoncés provenant d'instruments reconnus dans le domaine de la sociométrie comme le Pupil Evaluation Inventory (PEI; Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub et Neale, 1976) servent à dresser un portrait nuancé des comportements problématiques pouvant être manifestés par des élèves du primaire : (identifie l'élève qui...) n'attend pas son tour avant de parler, ne respecte pas les règles, se fâche facilement, dérange souvent les autres en classe, frappe ou pousse les autres, se fait le plus

souvent chicaner par l'enseignant, bouge souvent sur sa chaise. La somme du nombre de nominations aux sept énoncés a été effectuée, puis elle a été convertie en score z par rapport à la moyenne de la classe. Les élèves ayant un plus grand score z sont ceux qui manifestent le plus de comportements problématiques aux yeux de leurs pairs. Selon la courbe de distribution normale, un score z supérieur à 1,65 cible 5 % des élèves qui se distinguent par leur score élevé du reste de la population (Aguert et Capel, 2018). Ce seuil apparaît cohérent avec la prévalence estimée dans la problématique et ainsi, les élèves présentant un score z supérieur à 1,65 sont considérés PDC. La figure suivante expose la composition de l'échantillon selon le sexe et l'appartenance à la catégorie élève tout venant ou élève PDC selon ce score z.

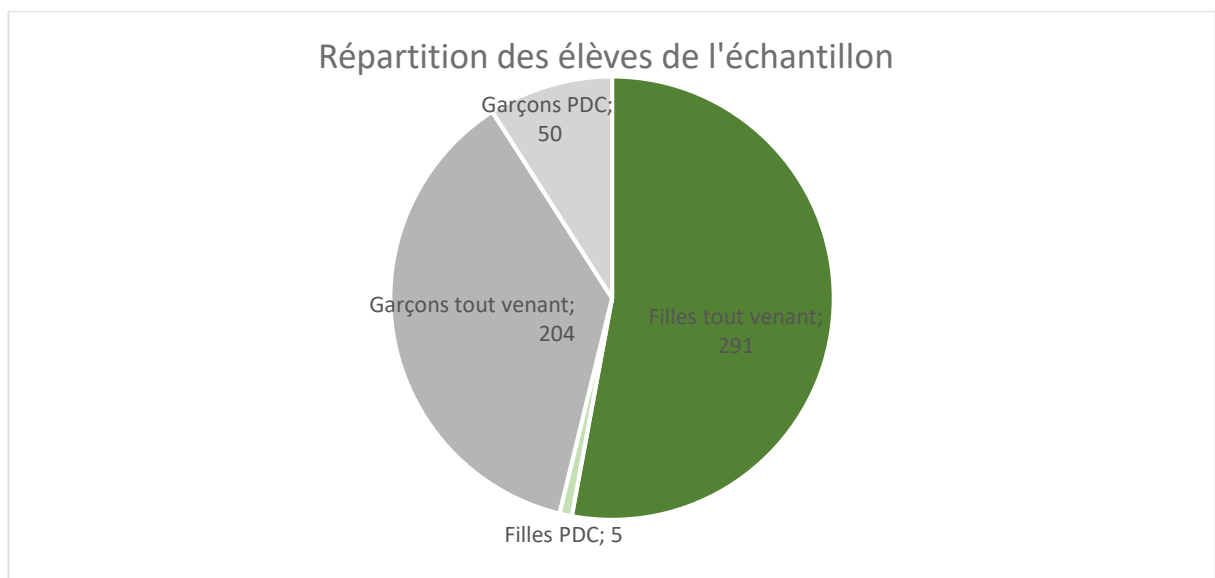


Figure 6. Répartition des élèves selon le sexe et la présence ou non de difficultés comportementales évaluées par l'activité sociométrique

3.2.2 *Perceptions des interactions en classe*

Le questionnaire Perception de la qualité des interactions en classe (Beaudoin, Nadeau et Lessard, 2019) a pour objectif d'obtenir la perception idiosyncratique des élèves du primaire à l'égard des interactions en classe. Cet instrument a été développé et validé dans le cadre de cette thèse, puisqu'à notre connaissance, aucun instrument n'existe en langue française pour évaluer la qualité des interactions en classe à partir de la perception des élèves du primaire. Conçu à partir de la démarche proposée par DeVellis (2017) et prenant appui sur l'outil d'observation CLASS (Pianta et al., 2008), ce questionnaire mesure les interactions en classe définies par trois domaines et dix sous-échelles comportant entre quatre et six énoncés chacune. Dix-huit énoncés mesurent le soutien émotionnel ($\alpha = 0,88$; p.ex. mon enseignant sait si quelque chose me dérange), douze évaluent l'organisation de la classe ($\alpha = 0,81$; p.ex. mon enseignant est capable de gérer les comportements dérangeants) alors que treize autres sont dédiés au soutien à l'apprentissage ($\alpha = 0,85$; p.ex. mon enseignant propose du travail stimulant dans cette classe). Les élèves sont invités à répondre selon un format en cinq points (1 = *presque jamais*; 5 = *presque toujours*). Le score de chaque domaine est obtenu par la moyenne des scores aux énoncés qui le composent. Les analyses factorielles confirmatoires supportent le modèle à trois domaines ($X^2/dl = 2,534$; CFI = 0,802; RMSEA = 0,052; voir article 2).

3.2.3 *Sentiment d'efficacité personnelle*

Dans son chapitre sur l'élaboration d'échelles mesurant le SEP, Bandura (2009) en propose quelques-unes concernant divers aspects de la vie scolaire dont la capacité d'obtenir des ressources sociales (p.ex. obtenir l'aide d'adultes lorsque j'ai des problèmes sociaux), la réussite scolaire

(p.ex.: apprendre l'algèbre), l'apprentissage autonome (p.ex. se concentrer sur les explications pendant le cours), les loisirs et activités parascolaires (p.ex. acquérir des compétences en danse) ou l'autorégulation (p.ex. résister à la pression des pairs concernant la consommation alcool). L'échelle concernant l'apprentissage autonome est celle qui apparaît la plus cohérente avec la réalité développementale des élèves du primaire. De plus, cette échelle est susceptible de présenter davantage de liens avec tous les domaines des interactions en classe comparativement à l'échelle portant sur la réussite qui serait potentiellement davantage liée avec le soutien à l'apprentissage.

Ainsi, pour mesurer le SEP de l'élève au plan scolaire, les neuf énoncés rédigés en français concernant l'apprentissage autonome sont utilisés (Bandura, 2009). Par exemple, les élèves évaluent leur SEP concernant la planification et l'organisation du travail ou la capacité à réaliser les travaux dans les délais prescrits. La cohérence interne de cette échelle est satisfaisante ($\alpha = 0,84$) selon les données de cette étude. Afin de faciliter le travail des répondants, l'échelle de mesure en cinq points utilisée pour évaluer les interactions en classe a été conservée (1 = *presque jamais*; 5 = *presque toujours*). Bien que Bandura (2009) préfère proposer une plus grande variabilité dans les choix de réponses, d'autres ont déjà effectué ce choix (Zuffiano et al., 2013). Quelques modifications mineures ont été apportées par l'équipe de recherche afin de refléter plus justement l'expérience scolaire actuelle des élèves du primaire, comme « utiliser la bibliothèque pour obtenir des informations afin de faire mes devoirs » est devenu « je suis capable d'utiliser les ressources (livres, internet) pour obtenir des informations ». Pour produire un score de SEP, la moyenne des énoncés a été effectuée, un score élevé signifiant la présence d'un grand SEP.

3.3 Procédure de collecte des données

Après avoir obtenu le consentement du comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke en avril 2019 (voir section 4), le recrutement des participants a débuté. Une demande de participation a été envoyée par courriel à plusieurs enseignants, que ce soit par contact direct ou encore transmis via leur direction d'école ou de commission scolaire, selon la procédure prescrite à l'intérieur de ces institutions. La lettre de sollicitation utilisée se trouve à l'annexe B. Il est ainsi difficile de dénombrer le nombre de demandes acheminées. Lorsque les enseignants manifestaient un intérêt à participer à l'étude, ils recevaient le formulaire de consentement éthique à faire signer par les parents de leurs élèves, présenté à l'annexe C. Parmi les 29 classes ayant accepté de participer, 78 élèves sur un total de 656 élèves n'ont pas participé, que ce soit en raison de leur absence, du refus ou du non-retour du formulaire de consentement adressé à leurs parents, ce qui donne un taux de participation de près de 90 %.

Par la suite, une date a été déterminée par échange courriel pour la passation des questionnaires aux élèves. À la date prévue, la doctorante s'est présentée dans la classe désignée, avec les questionnaires en format papier. L'enseignant(e) était alors invité(e) à quitter la classe durant toute la durée de la passation. Les instructions ont été lues à voix haute, quelques exemples ont été présentés et les élèves ont complété leur copie. Durant la passation, la doctorante restait disponible pour répondre uniquement aux questions liées à la compréhension du vocabulaire. Dans les autres cas, les élèves ont été rassurés de faire de leur mieux pour ne pas influencer les résultats. Les copies ont été ramassées dès que les élèves affirmaient avoir terminé. La passation du

questionnaire a requis en moyenne 35 minutes par classe, au plus 45 dans quelques-unes d'entre elles (incluant les explications, la manutention et l'écriture).

3.4 Analyses statistiques

Toutes les données ont été compilées dans le logiciel IBM SPSS Statistics version 25 (International Business Machines Corporation, 2018). Pour chaque élève, les scores des variables à l'étude (caractéristiques comportementales, interactions en classe, SEP) ont été produits. Ainsi, le nombre de nominations de chaque élève aux énoncés sociométriques a été compilé et converti en score z par rapport à sa classe. Pour les interactions en classe, un score a été produit pour chaque domaine et chaque dimension en effectuant la moyenne des valeurs attribuées par le répondant aux énoncés associés à ces échelles. Le score du SEP a aussi été calculé par la moyenne des neuf énoncés dédiés à sa mesure. C'est à partir de ces scores que les analyses subséquentes ont permis d'atteindre les objectifs. Par souci de concision, les procédures d'analyse utilisées pour répondre aux objectifs sont détaillées dans leurs articles respectifs.

Tout de même, certaines informations complémentaires méritent d'être énoncées ici. En premier lieu, il importe d'examiner la puissance statistique du devis de l'étude. Des auteurs comme Bourque, Blais et Larose (2009) et Yergeau (2009) déplorent en effet que les études rapportent rarement la puissance de leur devis alors que c'est un indice tout aussi important à leur avis que la valeur de cohérence (comme l'alpha de Cronbach). La puissance statistique se définit comme la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle lorsque celle-ci est réellement fausse dans la population. Elle dépend de la taille de l'échantillon, de la taille d'effet recherché et du seuil de signification attribué à l'erreur de type 1. Dans notre comparaison entre les élèves PDC et tout venant, le d de

Cohen a été calculé à partir de la correction de Welch puisque la variance est inégale, ce qui donne une taille d'effet moyenne (0,58). À partir de cette valeur, du seuil établi de 0,03 et d'une taille de 550 individus, le logiciel G*Power détermine une puissance de 0,97. La puissance statistique liée aux calculs de régression est aussi de cette amplitude, ce qui témoigne de la puissance de cette étude.

En deuxième lieu, plusieurs variables sont susceptibles d'influencer la qualité des interactions en classe. C'est le cas du nombre d'années d'expérience de l'enseignant, du nombre d'élève par classe ou du niveau socioéconomique du milieu pour ne nommer que quelques exemples. Cependant, puisque cette étude ne cherche pas à expliquer le score des classes, ces variables n'ont pas été retenues. Il est raisonnable de penser qu'elles affectent de la même manière les élèves d'une même classe, ce qui fait qu'elles ne sont pas prises en considération pour examiner les différences entre les élèves PDC et tout venant. Néanmoins, les informations démographiques rapportées dans les sections précédentes permettent de mieux comprendre la nature de l'échantillon et ainsi déterminer dans quelle mesure les résultats sont transférables à d'autres milieux ou populations.

4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

L'étude a été évaluée et approuvée par le comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke avant la collecte de données. Le certificat émis par ce comité se trouve à l'annexe D. La présente étude respecte donc les normes de confidentialité concernant le traitement et la conservation des données de même que celles liées à l'intégrité des participants. Entre autres, un code alphanumérique a été attribué à chaque copie et celles-ci sont conservées sous clé. En aucun cas,

les enseignants, ou toute personne en autorité, ont accès aux questionnaires, ce qui évite de placer les répondants dans une situation de vulnérabilité. Rappelons aussi que les parents ont signé un formulaire de consentement pour attester leur accord à la participation de leur enfant à cette étude. Ces derniers participaient sur une base volontaire et n'ont reçu aucune compensation pour leur participation. Durant la passation du questionnaire, les élèves ont été rassurés sur la confidentialité des données. Si l'élève ou son parent refusait de participer, il lui était demandé d'effectuer de la lecture en silence. Aucun inconvénient majeur n'est associé à la participation ou non à l'étude, outre le temps requis. Les énoncés du questionnaire risquaient peu de susciter une réflexion qui entraînait une détresse psychologique, puisque ceux-ci portaient sur l'ensemble de leur expérience envers la classe et non sur des problématiques difficiles.

QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES ARTICLES

Trois articles présentent les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse, un pour chacun des objectifs spécifiques de cette thèse. D'abord, le premier article porte sur les perceptions des élèves PDC concernant les conditions qui facilitent ou qui entravent leur présence en classe ordinaire, tel que le vise le premier objectif spécifique. Ensuite, le deuxième article documente la qualité des interactions en classe telle que perçue par les élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire au Québec, comme le prévoit le deuxième objectif spécifique. Les résultats décrivent les perceptions des élèves selon les domaines et dimensions à l'égard des interactions de leur classe et indiquent des différences entre les élèves tout venant et les élèves PDC. Enfin, le troisième article répond au dernier objectif spécifique en décrivant le SEP des élèves et en exposant les différences entre les élèves PDC et ceux tout venant. Les analyses examinent les relations entre les domaines des interactions en classe et le SEP de même que l'effet modérateur des caractéristiques comportementales.

L'auteure de cette thèse est la première auteure de chacun des articles. Elle a réalisé l'élaboration des devis de recherche, la conception des outils utilisés, la collecte de données, l'analyse et l'interprétation des résultats ainsi que la rédaction des trois articles. En tant que coauteures, les professeures Marie-France Nadeau et Anne Lessard ont guidé, supervisé, commenté et enrichi l'élaboration et la rédaction des trois articles. Tous les articles ont été soumis dans des revues scientifiques en éducation. Pour chacun, une première page présente le titre de l'article, le nom de la revue auquel il a été soumis, le nom des auteures y ayant contribué et la date de parution ou de soumission (le cas échéant). L'annexe E présente les preuves de soumission pour

les deux articles non publiés. Si la plupart des normes propres à chaque revue ont été conservées ci-après⁷, une harmonisation a tout de même eu lieu, notamment pour les titres et les sous-titres. Les références respectives suivent chaque article.

⁷ Par exemple, le deuxième article a été rédigé selon les normes de l'APA 7, alors que les deux autres appliquent les normes de l'APA 6.

1. ARTICLE 1 : QUELLES SONT LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES QUANT AUX CONDITIONS QUI INFLUENCENT LEUR SCOLARISATION EN CLASSE ORDINAIRE ?

Dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 22, n^o1, p.145-169.

Par

Manon Beaudoin, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Marie-France Nadeau, Ph.D, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Date de parution : 23 juillet 2020

<https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2020-v22-n1-ncre05349/1070028ar/>

Résumé:

L'éducation inclusive, qui préconise la scolarisation dans un cadre le plus normal possible, s'impose comme la voie privilégiée pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves. Malgré les conditions suggérées pour soutenir celle-ci, l'expérience scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales reste difficile. Est-il possible que ces conditions ne tiennent pas compte du point de vue des élèves ? La méthode de recension des écrits ($n=42$ études : 31 qualitatives, 2 quantitatives, 7 mixtes, 2 recensions) a permis de répondre à l'objectif d'identifier les conditions qui soutiennent ou freinent la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves présentant des difficultés comportementales. Dans les deux cas, la relation avec l'enseignant s'avère la condition la plus souvent mentionnée. Les résultats sont discutés à la lumière des caractéristiques méthodologiques des ouvrages pour orienter les futures études.

Mots-clés: éducation inclusive, classe ordinaire, difficultés comportementales, recension des écrits, perception des élèves

1.1 Introduction

Malgré une volonté de plus en plus affirmée envers l'éducation inclusive comme moyen d'accompagner tous les élèves dans leur réussite éducative, la scolarisation en classe ordinaire des élèves présentant des difficultés de comportement (PDC) reste un enjeu actuel. En effet, la recension de Rousseau, Point, Vienneau, Blais, Desmarais, Maunier et Tétreault (2015) indique que c'est la seule clientèle scolaire envers laquelle les écrits émettent encore des réserves quant à leur scolarisation en classe ordinaire. Parmi les élèves présentant des difficultés, les élèves PDC sont reconnus comme étant le groupe le moins aimé (Baker, 2005) et pour lesquels la scolarisation en classe ordinaire s'avère la plus difficile (Kauffman et Landrum, 2009). En outre, les élèves PDC peinent à suivre le rythme du groupe-classe (Cefai et Copper, 2010), accaparent l'attention de l'enseignant, distraient et influencent le rendement scolaire de leurs pairs (Ceylan et Aral, 2016; Kristoffersen, Krægpøth, Nielsen et Simonsen, 2015).

Même s'ils sont généralement en accord avec le principe de l'éducation inclusive, les enseignants entretiennent une attitude plus négative à l'égard des élèves PDC (Avramidis et Norwich, 2002; Monsen, Ewing et Kwoka, 2014), mentionnent être irrités par les comportements difficiles de ceux-ci (Nadeau, Massé, Gaudreau, Verret et Nadeau, 2018) et déclarent qu'ils interfèrent avec leur enseignement et le processus d'apprentissage des autres élèves de la classe (Conroy, Alter et Sutherland, 2013). Au final, les élèves PDC occasionnent un stress accru pour les enseignants (Massé, Bégin, Couture, Plouffe-Lebœuf, Beaulieu-Lessard et Tremblay, 2015).

Il n'est donc pas rare que les élèves PDC soient scolarisés en milieux ségrégués (Hornby et Evans, 2013), en dépit des orientations mondiales (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], 1994; 2009) et provinciales (Gouvernement du Québec, 1999; 2015) qui prescrivent le placement dans un milieu le moins restrictif possible. L'application du courant de l'éducation inclusive comporte ainsi encore des défis. Cet article explore les perceptions des élèves PDC quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe. Tout d'abord, la première section décrira plus en détails la notion d'élèves PDC, leurs difficultés et les conditions favorables à leur scolarisation en classe ordinaire.

1.1.1 Les élèves présentant des difficultés comportementales

La plupart des enfants et des adolescents vont manifester des comportements perturbateurs passagers au cours de leur vie qui s'extériorisent sous de nombreuses formes: mensonges, désobéissance, crises, consommation d'alcool ou de drogue (Dumas, 2013). Pour certains cependant, les difficultés persistent et la récurrence des comportements perturbateurs nuit à leur fonctionnement adaptatif, notamment à l'école. Ces élèves, en contexte scolaire québécois, sont d'abord considérés à risque dans la mesure où ils présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles de nuire à leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 2015). La nature et l'ampleur des difficultés peuvent entraîner la mention d'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (DAA), plus précisément à partir du code trouble grave du comportement. Ce dernier correspond à un échelon de gravité dans lequel on note un déficit important de la capacité d'adaptation de l'élève.

À l'instar de Gaudreau et Nadeau (2015), la notion d'élève PDC utilisée ici fait référence au fait de présenter des réactions comportementales ou émotionnelles se manifestant davantage sur le plan extériorisé (hyperactivité, opposition, agressivité, etc.). Celles-ci sont différentes des normes associées à son âge ou à sa culture par leur fréquence, leur intensité, leur durée et leur constance et elles ont un effet négatif sur son rendement scolaire et sur son fonctionnement social. Les comportements problématiques sont plus qu'une réponse temporaire et normale à des événements stressants dans l'environnement, sont présents dans le contexte scolaire et sont peu sensibles aux interventions directes dans l'enseignement général. Qu'ils soient identifiés comme une difficulté, un problème ou un trouble grave, ces comportements dérangeants sont une source de préoccupation pour les enseignants et détériorent le climat éducatif (Gouvernement du Québec, 2015).

Il est difficile de dénombrer ceux qui manifestent des difficultés de comportement parmi les élèves à risque ou DAA. Certaines données font état de 25 000 élèves des écoles publiques ayant reçu des services complémentaires en raison de difficultés comportementales lors de l'année scolaire (Gouvernement du Québec, 2008). Sur la base de données américaines, 5 % des élèves reçoivent des services parce qu'ils présentent des difficultés émotionnelles ou comportementales.

De l'avis de Vinnes (2017), cette valeur constitue une sous-représentation de la prévalence de cette clientèle. En effet, plusieurs facteurs influencent à la baisse les estimations à ce sujet, dont la réticence des adultes à l'identification de la problématique avant qu'elle ne devienne intolérable (Kauffman et Landrum, 2018). La prévalence des élèves ayant des difficultés comportementales aux États-Unis serait plutôt de 10 % (Fletcher, 2010) tout comme dans les pays européens (Cooper et Cefai, 2013).

Nombreuses sont les difficultés répertoriées auprès des élèves PDC, autant sur le plan scolaire que sur le plan social (Michael et Frederickson, 2013). Au plan scolaire, les élèves PDC sont réputés démontrer un faible engagement scolaire, obtenir des résultats peu satisfaisants, éprouver des difficultés d'apprentissage et présenter un taux élevé d'absentéisme (Bradley, Henderson et Monfore, 2004). Les élèves qui se trouvent en situation d'échecs répétés sont plus susceptibles de produire des comportements dérangeants, lesquels les conduisent vers un placement plus restrictif (Gable, Bullock et Evans, 2006). Au plan social, les élèves PDC ont des habiletés sociales limitées, suscitent des sentiments négatifs et ont des conflits avec l'entourage (pairs, enseignants et parents) (McEvoy et Welker, 2000). Ils ont de faibles habiletés de coopération et un moindre contrôle de soi (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000). Leurs comportements dérangeants peuvent les conduire à vivre du rejet, les privant d'opportunités d'apprentissage des comportements adéquats (Dumas, Prinz, Smith et Laughlin, 1999). Les élèves PDC semblent être engagés dans cette dynamique comme le laissent penser les taux élevés d'échecs scolaires et d'exclusion de leur milieu rapportés parmi ce groupe. En conséquence, 50 % des élèves PDC abandonneraient l'école avant l'obtention d'un diplôme (Nicholson, 2013). À l'âge adulte, les élèves PDC seront moins nombreux à fréquenter l'éducation post-secondaire, garderont difficilement un emploi, présenteront un risque accru d'abus de drogue et d'alcool et seront plus à risque d'incarcération (Gable *et al.*, 2006).

En somme, à moins d'une intervention précoce qui préviendra le maintien ou l'aggravation des comportements problématiques, les élèves PDC s'engagent sur une trajectoire développementale inadaptée qui devient de plus en plus difficile à corriger (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). L'expérience scolaire des élèves PDC laisse penser que les milieux éducatifs ont de la difficulté à atteindre les visées d'instruction, de socialisation et de qualification que s'est

donnée l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2012). Est-ce que les conditions actuellement proposées pour soutenir le développement de tous dans la classe ordinaire correspondent aux besoins des élèves PDC ?

1.1.2 Conditions suggérées pour soutenir l'éducation inclusive

Plusieurs auteurs suggèrent des conditions afin que tous les élèves puissent actualiser leur plein potentiel dans le milieu scolaire : des attitudes d'ouverture et de souplesse de la part de tout le personnel, la présence d'un personnel formé pour intervenir auprès des élèves, une disponibilité des ressources humaines et financières, le développement du sentiment d'appartenance, une direction d'école avec un leadership proactif et solide, des activités régulières de perfectionnement et d'évaluations des pratiques et une communauté stimulante caractérisée par ses habitudes de collaboration (Bélanger, 2006; Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2014; Rousseau *et al.*, 2015; Tremblay, 2012). Une étude plus récente de Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher (2018) a pour sa part précisé ces conditions au regard de la scolarisation des élèves PDC. À partir d'entretien individuel et de groupe de discussion menés auprès de directeurs, d'enseignants du secondaire et de professionnels de soutien ($n = 67$), l'étude a montré que les pratiques enseignantes, les services et mesures d'aide à l'élève et l'environnement humain, physique et matériel sont des conditions étroitement liées à la réussite de l'intégration scolaire des élèves PDC.

Certes, ces conditions sont pertinentes et correspondent à celles qui sont perçues comme des conditions favorables à l'intégration scolaire des élèves PDC par différents acteurs du milieu scolaire, mais qu'en est-il de la perception de l'acteur principal, l'élève PDC lui-même? Est-il possible que les difficultés persistent parce que les conditions favorables sont surtout issues d'un processus de réflexion dirigé et recensé par et pour des adultes ? La voix de l'élève, premier agent de son développement, est peu sollicitée et mise à contribution lors de son cheminement éducatif (Casey, 2015; Wood, 2003). Au contraire, les adultes partent souvent de leurs propres perceptions, et parfois même de leurs besoins, pour faire des choix qui touchent l'élève (Gouvernement du Québec, 2002). Or, les études témoignent d'écarts, voire de contradictions, entre la perception de l'élève et celle de l'enseignant (White, 2016; Zee et Koomen, 2017). Par exemple, alors que les

enseignants supposent que les garçons préfèrent les écrits de type factuel et analytique, ces derniers déclarent apprécier davantage les écrits créatifs (Wood, 2003). En conséquence, il est possible que les conditions mises en place ne répondent que partiellement aux besoins des élèves eux-mêmes.

La prise en compte du point de vue de l'élève dans l'élaboration des conditions visant à soutenir sa réussite est donc primordiale (Gaudreau *et al.*, 2018). D'ailleurs, des études établissent des liens entre les perceptions des élèves et leurs comportements (Frenzel, Pekrun et Goetz, 2007), leur engagement (Patrick, Ryan et Kaplan, 2007) et leur rendement scolaire (Brock, Nishida, Chiong, Grimm et Rimm-Kaufman, 2008). Une amélioration des perceptions de la classe entraînerait une amélioration des comportements, de la motivation, des habiletés sociales et du rendement scolaire (Battistich, Schaps et Wilson, 2004; Brock *et al.*, 2008; Gasser, Grutter, Buholzer et Wettstein, 2018; Thuen et Bru, 2009).

Dans ces circonstances, s'intéresser aux perceptions de l'élève PDC permettrait d'aborder ce qui soutient leur scolarisation en classe ordinaire sous un angle différent que celui généralement réfléchi par les adultes. La question qui se pose ici est : quelles sont les conditions qui favorisent et celles qui nuisent à la scolarisation en classe ordinaire des élèves PDC selon leur perception ? Pour y répondre, nous avons utilisé la méthodologie de la recension des écrits pour mettre en exergue les résultats ainsi que les lacunes méthodologiques des ouvrages consultés.

1.2 Méthode de recension des écrits

La recension des écrits vise à 1) brosser un portrait des études rapportant la perception des élèves PDC; et 2) dégager les conditions qui favorisent ou nuisent à leur scolarisation en classe ordinaire selon ces derniers. Pour ce faire, sept banques de données ont été consultées: Cairn, Érudit, Francis, ERIC, Education Source, PsycINFO et ProQuest Theses and Dissertations.

1.2.1 Sélection des termes de recherche

La scolarisation en classe ordinaire, les élèves PDC et leur perception sont les notions abordées par la question de recension. Pour identifier les termes qui leur correspondent dans les banques de données, les thésaurus ont été consultés, générant plusieurs mots-clés, et ce, en langue

française et anglaise. D'abord, la scolarisation en classe ordinaire a été traduite par les termes éducation inclusive, inclusion, intégration et éducation spéciale. Bien que l'éducation inclusive soit actualisée dans certaines politiques scolaires, des élèves PDC continuent de fréquenter l'éducation spécialisée (Cole, Daniels et Visser, 2003). Il semble pertinent de refléter cette réalité dans cette recension et retenir les articles relatant le vécu scolaire de ces élèves dans ces diverses modalités éducatives. Les conditions mentionnées par les élèves fréquentant un milieu spécialisé peuvent contribuer à la compréhension de ce qui favorise leur réussite éducative, notamment parce qu'ils ont déjà fréquenté la classe ordinaire. D'autres élèves PDC sont placés en milieu de détention ou en milieu hospitalier et y poursuivent leur scolarité. Considérant que la mission première de ces milieux ne concerne pas l'éducation, ces articles ne seront pas retenus.

Pour ce qui est de la notion d'élèves PDC, la section 1.1 révèle que les termes difficulté, problème ou trouble du comportement sont utilisés par les auteurs francophones. Notre recension en a tenu compte. Du côté de la littérature scientifique anglophone, deux termes sont utilisés pour y faire référence: *behavior* et *emotional*. D'autre part, en absence de terme unique pour refléter la notion de difficultés, les termes *disorder*, *disturbance*, *problem*, *difficulties* ont été inclus et leurs différentes combinaisons ont été explorées. Enfin, comme le trouble déficitaire d'attention avec ou sans hyperactivité est associé à des difficultés comportementales ou émotionnelles (Crundwell, 2005), les études menées auprès de tels échantillons ont été conservées. Toutefois, les comportements dérangeants liés à une condition médicale particulière, comme le trouble du spectre de l'autisme ou un traumatisme crânien, n'ont pas été inclus.

En ce qui concerne la perception de l'élève, notre intérêt est de refléter qu'il s'agit d'une construction mentale faite par un individu en vue de comprendre et éventuellement d'agir sur le monde qui l'entoure. En ce sens, le terme perception, défini comme un processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement dépendamment de son vécu (Raynal et Rieunier, 2010) et celui d'expérience, correspondant à un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes intégrées à la personnalité de l'individu (Office québécois de la langue française, 2012), conviennent tous les deux. Les termes perspective et point de vue ont été retenus puisqu'ils renvoient aussi au vécu de l'élève. Du côté anglophone, le terme *voice*, qui représente le fait que

c'est le jeune lui-même qui s'exprime, a été ajouté. Le tableau qui suit résume les mots-clés retenus pour la recension et présente les équivalents anglais des termes utilisés.

Tableau 1

Liste des mots-clés français et anglais se rapportant aux trois notions de la recension

Français		
Inclusion	Difficultés de comportement	Perception
Intégration	Difficulté comportementale	Point de vue
Éducation inclusive	Trouble du comportement	Perspective
Éducation spéciale	Problème de comportement	Expérience
	Trouble des conduites	
Anglais		
Inclusion	Behavior disorder	Perception
Integration	Behavior difficulties	Voice
Mainstreaming	Behavior problem	View
Inclusive education	Behavior disturbance	Perspective
Special education	Emotional disorder	Experience
	Emotional difficulties	
	Emotional problem	
	Emotional disturbance	
	Conduct disorder	

1.2.2 Critères d'inclusion et d'exclusion des articles de la recension

Outre les concepts centraux, il importe de circonscrire une période de temps qui délimite la recension puisque les changements dans les politiques ont des conséquences pour les élèves en difficulté (Krull, Wilbert et Hennemann 2014). En l'occurrence, la période de référence sera de 1995 à 2018. Ce choix s'appuie sur la publication de l'énoncé de Salamanque (UNESCO, 1994) qui confirme la volonté à l'échelle mondiale de donner accès à tous les enfants à une éducation dans le cadre le plus normal possible. Le but de cette recension est de connaître le vécu de l'élève dans ce contexte, même si l'éducation inclusive n'est pas appliquée en intégralité dans toutes les institutions concernées. L'année 1995 nous apparaît pouvoir refléter ce changement de paradigme dans les écrits. Eu égard à ce critère, le vécu scolaire de l'élève rapporté devra également se situer dans cette période, peu importe la date de parution de l'article.

Sept autres critères ont été établis afin de guider la sélection des articles. Ces derniers doivent exposer les résultats obtenus par le biais d'une étude empirique et doivent être rédigés en

français ou en anglais. Les recensions seront conservées si elles présentent des études empiriques auxquelles nous n'avons pas eu accès. L'étude doit avoir été menée auprès de jeunes d'âge scolaire (primaire ou secondaire) correspondants à la définition d'élèves PDC. Les études concernant les élèves en difficulté sont retenues si elles exposent clairement des résultats particuliers aux élèves PDC. Le vécu doit être basé sur le point de vue de l'élève et doit concerner l'école ou la classe en général et non un aspect spécifique, comme l'apprentissage de la lecture. Le tableau 2 reprend ces critères en identifiant les contreparties qui servent de critères d'exclusion.

Tableau 2

Critères d'inclusion et critères d'exclusion de la recension initiale

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
1. Étude empirique primaire ou secondaire	Chapitre de livre, critique d'articles, résumé de conférence
2. Article disponible en anglais ou français	Articles en tout autre langue
3. Enfant et adolescent d'âge scolaire (6 à 17 ans)	Préscolaire Étudiants au collégial ou à l'université Adultes
4. Rapporte des résultats spécifiques aux élèves PDC	Rapporte des résultats pour un échantillon SEN, sans préciser de résultats propres aux élèves PDC Rapporte des résultats liés à des conditions médicales (ex., trouble du spectre de l'autisme)
5. En classe	S'intéresse au vécu à la maison ou dans un centre spécialisé
6. S'intéresse au vécu de l'élève	S'intéresse au vécu de l'enseignant, des parents, de la direction, des intervenant scolaires ou des autres élèves
7. S'intéresse au vécu relatif à l'intégration ou l'inclusion	Porte sur le vécu lié à la réintégration Traite d'un aspect spécifique des apprentissages

1.3 Résultats

Notre recension a permis d'identifier 34 articles, tous parus dans des revues révisées par des pairs, et 16 thèses. Les articles et les thèses portant sur le même échantillon d'élèves PDC ont été regroupés, menant à un total de 42 études. Considérant la nature exploratoire de la question de recension, aucune étude n'a été rejetée sur la base de faiblesses méthodologiques. Ces limites seront cependant soulevées dans la discussion. Les études ont été classées selon le milieu scolaire fréquenté par le participant: la classe ordinaire, la classe spécialisée, l'école spécialisée ou dans

ces différents milieux à la fois – soit parce que l'échantillon est mixte ou parce que les élèves comparent leur vécu dans plus d'un milieu scolaire. Le tableau 3 fait état de l'année de publication, du lieu de l'étude, de la composition de l'échantillon et de la méthodologie mise en œuvre dans les études retenues.

Tableau 3
Présentation des articles et thèses retenus selon le ou les auteurs, l'année et le lieu, description de leur échantillon et description de leur méthodologie

Auteur(s), Année (Article/Thèse) Lieu	Échantillon n garçons, n filles âge	1. Méthode 2. Approche 3. Instrument(s)
<i>Scolarisation en classe ordinaire</i> (16 articles, 4 thèses)		
1. Balagna, Young et Smith, 2013 (A) Balagna, 2008 (T) États-Unis	11 élèves EBD 8g, 3f 11 à 13 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologie 3. Entretien individuel
2. Daniels, 2006 (T); Wiener et Daniels, 2016 (A) Canada	12 élèves TDAH 9g, 3f 14 à 16 ans	1. Qualitative 2. Théorisation ancrée 3. Entretien individuel
3. Flynn, 2014 (A); Flynn, Shevlin et Lodge, 2011 (A) Irlande	20 élèves SEBD 14g, 6f 12 à 18 ans	1. Qualitative 2. Ethnographique et participative 3. Entretien individuel et de groupe
4. Gibb, Allred, Ingram, Young et Egan, 1999 (A) États-Unis	14 élèves E/BD 11g, 3f moyenne de 14 ans	1. Qualitative 2. Descriptif 3. Entretien
5. Habel, Bloom, Ray et Bacon, 1999 (A) États-Unis	17 élèves 13g, 4f 10 à 18 ans	1. Qualitative 2. Constructivisme 3. Entretien individuel ou petits groupes
6. Honkasilta, Vehkakoski et Vehmas, 2016 (A) Finlande	13 élèves TDAH <i>genre non précisé</i> 11 à 16 ans	1. Qualitative 2. Narrative 3. Entretien
7. Kendall, 2016 (A) Royaume-Uni	12 élèves TDAH 7g, 5f 10 à 15 ans	1. Qualitative 2. <i>non précisé</i> 3. Entretien
8. Krull, Wilbert et Hennemann, 2014 (A) Allemagne	2 839 élèves (175 CBP) 1476g, 1363f moyenne de 6 ans	1. Quantitative 2. Transversal 3. Questionnaire
9. Mowat, 2009 (A) Écosse	69 élèves <i>genre non précisé</i> niveau secondaire	1. Mixte 2. Étude de cas évaluative 3. Entretien, questionnaire, consultation de dossier
10. Pillay et Flanagan, 2011 (A) Nouvelle Zélande	6 garçons <i>âge non précisé</i>	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien
11. Prochnow, 2006 (A) Nouvelle Zélande	8 élèves <i>genre et âge non précisés</i>	1. Mixte 2. Évaluative, étude de cas 3. Entretien et questionnaire

12. Sheffield et Morgan, 2017 (A) Royaume-Uni	9 élèves BESD 8g, 1f 13 à 16 ans	1. Qualitative 2. Théorisation ancrée 3. Entretien
13. Vinnes, 2017 (T) États-Unis	5 élèves BD <i>genre non précisé</i> 8 à 11 ans	1. Mixte 2. Approche multi-répondants 3. Observation, questionnaire
14. Westwood, 2002 (T) Canada	4 élèves EBD 2g, 2f 9 à 11 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien
15. Whitley, Lupart et Beran, 2009 (A) Canada	223 EBD 178g, 45f 10 à 14 ans	1. Quantitative 2. Descriptive 3. Items du questionnaire de l'étude NLSCY
16. Wise et Upton, 1998 (A); Wise, 1999 (A) Royaume uni	36 élèves 31g, 5f 12 à 16 ans	1. Qualitative 2. Exploratoire 3. Entretien
<i>Scolarisation en classe spécialisée</i> (3 articles, 5 thèses)		
17. Borg, 2003 (T) Malta	9 élèves SEBD 6g, 3f 11 à 15 ans	1. Mixte 2. Exploratoire 3. Entretien, photographie
18. Champine, 2017 (T) États-Unis	6 élèves 6g 11 à 14 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien
19. Da Silva (A) 2003 Canada	17 élèves E/BD 17g 11 à 14 ans	1. Mixte 2. Descriptive 3. Quanti : CES, MSCS Quali: entretien
20. Hamill et Boyd, 2003 (A) Écosse	45 jeunes SEBD 34g, 11f 14 à 16 ans	1. Qualitative 2. Recherche action 3. Entretien, observation, questionnaire
21. Kutaka-Kennedy, 2003 (T) États-Unis	9 élèves EBD <i>genre non précisé</i> 14 à 19 ans	1. Mixte 2. Descriptive 3. Questionnaire, entretien individuel et de groupe
22. Link, 2007 (T) États-Unis	16 élèves ED 11g, 5f 12 à 15 ans	1. Qualitative 2. Ethnographique 3. Observation, entretien individuel ou groupe, journal
23. Preece et Timmins, 2004 (A) États-Unis	12 élèves (8 EBD) 5g, 7f niveau secondaire	1. Qualitative 2. Évaluative 3. Entretien
24. Stoughton, 2003 (T) États-Unis	6 élèves ED 5g, 1f 14 à 20 ans	1. Qualitative 2. Narrative 3. Entretien
<i>Scolarisation dans une école spécialisée</i> (8 articles, 1 thèse)		
25. Clarke, Boorman et Nind, 2011 (A); Nind, Boorman et Clarke, 2012 (A) Royaume-Uni	6 filles, 11 à 16 ans	1. Qualitative 2. Participative 3. Techniques visuelles pour entretien (ex. Journal vidéo)

26. Graham, Van Bergen et Sweller, 2016 (A) Australie	33 garçons, 9 à 16 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien
27. Michael et Frederickson, 2013 (A) Royaume Uni	16 élèves SEBD 10g, 6f 12 à 16 ans	1. Qualitative 2. Descriptive 3. Entretien
28. Polat et Farrell, 2002 (A); Farrell et Polat, 2003 (A) Royaume Uni	26 garçons EBD, 17 à 25 ans	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien
29. Sellman, 2009 (A) Royaume Uni	6 garçons EBD, 13 à 16 ans	1. Qualitative 2. Participative 3. Entretien de groupe
30. Smith, 2005 (T) Angleterre	22 élèves SEN (2 PDC) fin primaire au début du secondaire	1. Qualitative 2. Longitudinale (3 ans) 3. Entretien
31. Townsend et Wilton, 2006 (A) Nouvelle Zélande	32 élèves 26g, 6f 10 à 19 ans	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien dirigé
<i>Scolarisation dans un milieu inclusif et exclusif</i> (7 articles, 6 thèses)		
32. Ackermann, 2012 (T) États-Unis	5 élèves EBI 4g, 1f plus de 18 ans	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien
33. Cefai et Cooper, 2010 (A) Malta	entre 8 et 25 élèves SEBD mixte, gars ou fille 11 à 18 ans	1. Recension des écrits : 8 études qualitatives
34. de Leeuw, de Boer et Minnaert, 2018 (A) Pays-Bas	27 élèves SEBD : 21 en classe spécialisée, 6 en classe ordinaire, 22g, 5f 10 à 13 ans	1. Qualitative 2. Théorisation ancrée 3. Entretien
35. Graham, Van Bergen et Sweller, 2015 (A) Australie	96 élèves : 33 élèves école spécialisée, 21 élèves PDC en classe ordinaire, 42 élèves réguliers 9 à 16 ans	1. Mixte 2. Transversale 3. Entretien
36. Hajdukova, Hornby et Cushman, 2014, 2016 (A) ; Hajdukova, 2014 (T) Nouvelle Zélande	29 garçons SEBD, 9 à 12 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien individuel et en groupe
37. Lloyd et O'Regan, 1999 (A) Royaume Uni	20 filles (dernière année de scolarité obligatoire, <i>aucun âge spécifié</i>)	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien
38. Penna Bray, 2010 (T) Royaume Uni	4 garçons BESD 11 à 15 ans	1. Qualitative 2. Interactionnisme symbolique 3. Entretien
39. Rice, 2003 (T) États-Unis	4 garçons SED 9 et 10 ans	1. Qualitative 2. Étude de cas narrative 3. Entretien individuel et de groupe
40. Robic, 2010 (T) États-Unis	6 filles EBD 13 à 19 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologie

41. Sines, 2011 (T) Royaume Uni	16 garçons 11 à 15 ans	3. Entretien 1. Qualitative 2. Constructivisme 3. Entretien multi-méthode
42. Willmann et Seeliger, 2017 (A)	39 rapports de recherche: 22 études qualitatives 8 méthodes mixtes 9 études quantitatives	1. Revue systématique du journal <i>Emotional and Behavioural Difficulties</i> (E&BD)

Légende : A : article, T : thèse, g : garçon, f : fille, CES : Classroom environment scale, MSCS : Multidimensional Self-Concept Scale, NLSCY : National Longitudinal Survey of Children and Youth, EBD : Emotional and behavioural disorder, CBP : classroom behavior problems; SEBD : social, emotional and behavioural difficulties, E/BD : Emotional/behavioural disorder, ED : emotional disturbance, EBI : emotional and behavioral impairments, ESBD : emotional, social and behavioural difficulty, BESD : behavioural, emotional and social difficulties, SED : severely emotionally disturbed.

Note des auteurs : Bien qu'il ait été choisi d'utiliser le sigle PDC pour identifier les élèves avec des difficultés comportementales, le sigle utilisé par le ou les auteurs de l'article a été conservé dans ce tableau.

1.3.1 Études tenant compte de la perception des élèves présentant des difficultés comportementales

En réponse à notre premier objectif, la recension montre que les perceptions des élèves PDC ont été rapportées dans un nombre appréciable d'études. Celles-ci ont été réalisées auprès d'élèves scolarisés dans différents pays et fréquentant différents milieux scolaires. Les échantillons présentent aussi une diversité au plan du genre et des problématiques comportementales des participants. Quoique l'âge ne soit pas toujours présenté avec exactitude, les participants sont des élèves âgés de plus de 11 ans dans la majorité des études, alors qu'une seule a eu lieu auprès d'enfants de 6 ans. Parmi les études retenues, deux sont des recensions, 31 ont mis de l'avant une méthodologie qualitative, deux, une méthodologies quantitatives et sept, une méthodologie mixte. Toutefois, pour quatre de ces dernières (Borg, 2013; Da Silva, 2003; Mowat, 2009; Prochnow, 2006), il ne s'agit pas d'une étude de méthodologie mixte s'intéressant au vécu scolaire du point de vue de l'élève, mais plutôt d'une méthodologie mixte visant à évaluer l'effet d'un programme d'intervention. Ces études ont été retenues puisqu'un volet de celle-ci – souvent qualitatif – s'intéressait aux perceptions de l'élève. Dans la majorité des cas, les résultats rapportés par ces études correspondent à des propos énoncés par les élèves en réponse à des questions ouvertes sur leur vécu en classe lors d'un entretien.

1.3.2 Conditions qui favorisent ou entravent la scolarisation en classe ordinaire

Dans les études recensées, les élèves PDC ont énoncé des conditions qui favorisent ou entravent leur scolarisation en classe ordinaire. Celles-ci sont respectivement rapportées aux figures 1 et 2. Le nombre inscrit à chacune des conditions renvoie au nombre d'articles dans lequel cette dernière a été énoncée.

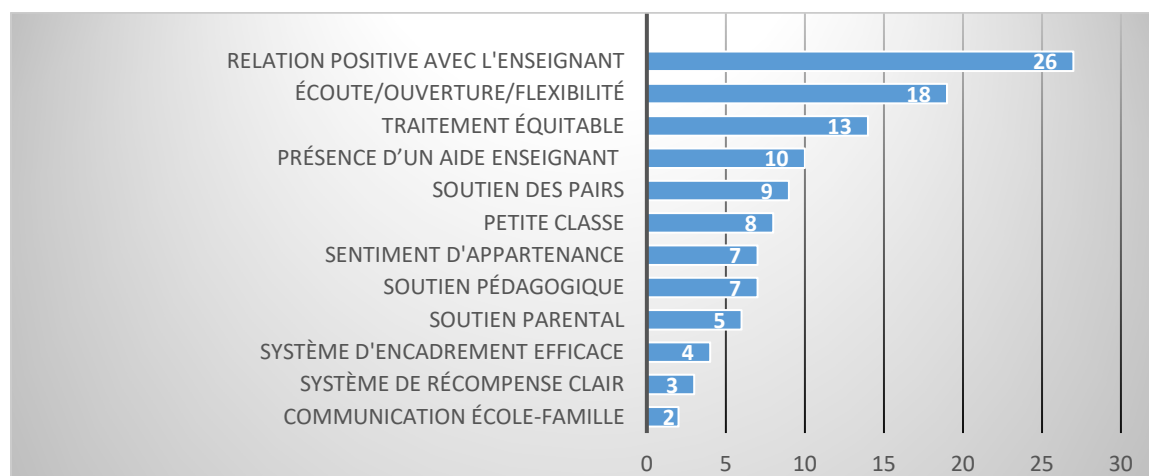


Figure 1 : Inventaire des conditions soutenant la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves PDC et nombre d'articles qui en fait mention

Parmi les conditions qui favorisent la scolarisation en classe ordinaire, les élèves PDC nomment la relation positive avec l'enseignant dans 26 des 42 études. D'autres propos font référence aux interactions entre l'élève et l'enseignant, tels les termes écoute, empathie, flexibilité et traitement équitable. Dans sept des huit études impliquant des élèves PDC scolarisés en classe spécialisée, il a été mentionné que la relation avec l'enseignant au sein de celle-ci était davantage positive que celle vécue par les élèves en classe ordinaire. Rapportés dans environ 20 % des études, des éléments concernant le contexte de classe semblent aussi avoir une influence positive ; la présence en classe d'une aide spécialisée⁸, la dimension de la classe et le soutien aux apprentissages offert. Le soutien des pairs et le sentiment d'appartenance sont indiqués

⁸ Divers termes utilisés dans les études réfèrent à aide spécialisée (ex. : travailleur social, psychoéducateur, orthopédagogue, aide-enseignant ou éducateur spécialisé), selon les ressources disponibles du milieu.

respectivement dans neuf et sept études comme une condition qui contribue positivement à la présence en classe.

Les conditions qui entravent la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves PDC sont pour la plupart à l'opposé de celles désignées comme des conditions qui la favorisent. La relation conflictuelle avec l'enseignant, le manque d'ouverture ou d'empathie de celui-ci sont des éléments fréquemment mentionnés lorsqu'il est question de ce qui nuit à la présence en classe ordinaire. Les obstacles liés au contexte de classe font référence au soutien déficitaire pour les apprentissages, au curriculum peu pertinent ou aux activités d'apprentissage peu stimulantes selon les élèves. Les diverses difficultés qui entourent les relations avec les pairs sont nommées comme des conditions défavorables dans environ le tiers des études, avec notamment des propos qui évoquent que les élèves PDC subissent de l'intimidation, de l'agression et de la stigmatisation dans leur milieu scolaire.

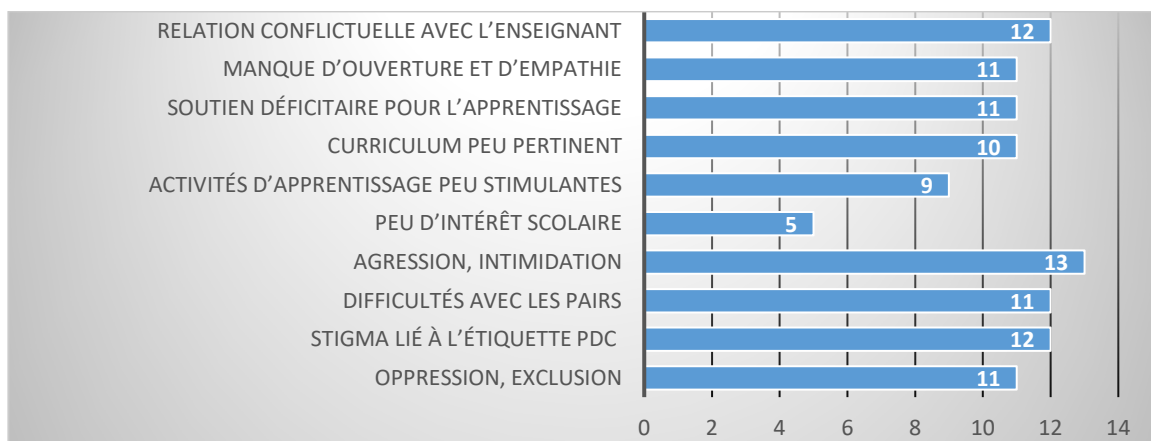


Figure 2 : Inventaire des conditions qui entravent la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves PDC et nombre d'articles qui en fait mention

1.4 Discussion

Cette étude visait d'abord à brosser le portrait des études s'intéressant aux perceptions des élèves PDC concernant les conditions influençant leur scolarisation en classe ordinaire. Dans la première partie, les caractéristiques méthodologiques des études seront discutées pour souligner

leurs apports et leurs limites. Par la suite, la recension voulait identifier les conditions qui contribuent positivement et celles qui sont perçues comme des barrières à leur présence en classe. Celles-ci seront revisitées au regard des conditions émises actuellement dans les écrits.

1.4.1 Caractéristiques des études portant sur la perception des élèves présentant des difficultés comportementales : apports et limites

La recension a permis d'identifier 42 études pertinentes au regard de nos critères. Ce nombre ainsi que la diversité des échantillons permettent d'affirmer qu'il existe des connaissances nuancées sur la question. Néanmoins, ce corpus présente certaines limites qui méritent d'être soulevées. D'abord, l'analyse des études va dans le même sens que Cefai et Cooper, (2010), de Leeuw, de Boer et Minnaert (2018) et Herz et Haertel (2016) qui soutiennent que le point de vue des élèves PDC a insuffisamment été l'objet d'étude. De fait, huit études de notre recension reposent sur un échantillon de moins de quatre participants. Le portrait de ces études permet également de constater que les élèves d'âge primaire sont le moins sollicités dans les études comme le confirment Fauth, Decristan, Rieser, Klieme et Büttner (2014).

En cohérence avec la définition proposée, les auteurs des études entérinent l'idée que les élèves PDC ne sont pas uniquement ceux identifiés à l'aide d'un diagnostic et ainsi, ils ont mis en œuvre diverses procédures pour les identifier (questionnaire, référence d'un adulte, milieu scolaire fréquenté). Or, ces procédures peuvent avoir introduit des biais quant à la présence ou non de difficultés comportementales chez le participant. Pour certaines études, la sélection des participants a été effectuée à l'aide d'un outil non validé pour le groupe d'âge ciblé (Balagna, 2008; Balagna, Young et Smith, 2013). Pour d'autres, les participants ont été identifiés selon la perception d'un adulte (ex.: enseignant ou directeur) (Flynn, 2014; Flynn, Shelvin et Lodge, 2011; Graham, Van Bergen et Sweller, 2015; Krull *et al.*, 2014; Penna Bray, 2010; Whitley, Lupart et Beran, 2009). Si dans certaines de ces études quelques balises étaient proposées à cet adulte, il est possible que sa subjectivité ait influencé l'identification des participants. Comme l'ont conclu Willmann et Seeliger (2017) dans leur recension, une définition claire des participants est parfois difficile à obtenir dans les articles.

Les études recensées se sont intéressées à des élèves fréquentant divers milieux éducatifs, ce qui témoigne de la diversité des services éducatifs qui leur sont offerts. Dans le cas de 17 études, les participants ont été recrutés suite à leur participation à un programme d'intervention (par exemple *Learning Support Zone*). Puisque ces programmes sont susceptibles d'avoir influencé l'expérience scolaire, il devient difficile de généraliser les résultats à d'autres populations. Dans le même sens, les études de Balagna (2008) et de Rice (2003) jetaient un regard spécifique sur des élèves PDC d'origine latine ou africaine, ce qui limite la transférabilité. Enfin, les perceptions des élèves PDC scolarisés dans divers pays ont été examinées. Cependant, Schwab (2015) considère qu'il est difficile de généraliser les résultats d'études provenant d'autres pays en raison des critères différents pour identifier les élèves en difficulté et du nombre variable de ceux-ci présents en classe en vertu des diverses politiques d'inclusion scolaire. La plupart des auteurs de la recension soulignent que la prudence doit être de mise dans la généralisation de leurs résultats à d'autres milieux éducatifs.

Les études recensées relèvent de divers paradigmes de recherche (qualitative, quantitative ou mixte) et diverses méthodes de cueillette de données ont été utilisées, l'entretien étant la méthode la plus fréquente. Bien que les élèves puissent fournir des informations uniques et pertinentes, il peut toutefois être difficile pour ceux-ci de s'engager dans la discussion, ce qui a semblé le cas selon les auteurs de sept des études de notre recension. Peu d'instruments quantitatifs ont été déployés auprès des participants. Si la prévalence des élèves PDC freine les analyses statistiques possibles, certains enfants peuvent trouver plus facile de répondre par écrit que de discuter avec un étranger (Hill, 2006). En revanche, la lecture et l'écriture constituent des obstacles à la participation pour les élèves PDC parmi lesquels des difficultés s'observent fréquemment sur ces plans (Gouvernement du Québec, 2015). Tout particulièrement au primaire, les instruments quantitatifs doivent être courts et faciles à administrer, tout en répondant aux critères de validité et de fidélité des données. À cet égard, certaines échelles de l'étude de Krull *et al.* (2014) et celle de Whitley *et al.* (2009) démontrent de faibles qualités psychométriques. En contrepartie, l'étude de Da Silva (2003), qui visait à évaluer le climat dans une classe spécialisée, invite à penser que des résultats intéressants pourraient être dégagés d'études quantitatives. En effet, les perceptions des 17 élèves PDC de cet échantillon divergent des valeurs normatives sur cinq échelles de

l'instrument *Classroom Environment Scale* (Trickett et Moos, 1973), à savoir : le soutien de l'enseignant, le contrôle de l'enseignant, la clarté des règles, l'ordre et l'organisation et l'orientation sur la tâche. De ce fait, il pourrait être intéressant d'examiner les perceptions d'élèves PDC scolarisés en classe ordinaire à partir d'un instrument quantitatif, et ce, sur un plus grand échantillon.

Une appréciation de la méthode mise en œuvre dans les études recensées selon d'autres critères (authenticité, validité, crédibilité) met en lumière diverses faiblesses. Plus précisément dans notre échantillon, il est question de l'utilisation d'un outil construit par le chercheur (Kutaka-Kennedy, 2003), de la présence d'un biais de désirabilité lors de la collecte de données (Link, 2007) ou d'un manque d'explicitation quant à la méthode ou l'analyse effectuée (Lloyd et O'Regan, 1999; Preece et Timmins, 2004). Dans le cas de sept études, l'analyse semble avoir été menée que par un chercheur, ce qui suscite un questionnement quant à l'objectivité des résultats. De plus, aucun retour aux participants n'est mentionné dans 17 des études, ce qui aurait contribué à soutenir la fiabilité des résultats. La recension de Willmann et Seeliger (2017) témoigne aussi que les études publiées comportent de telles faiblesses méthodologiques. Il semble donc opportun de continuer à proposer de nouvelles études qui tiennent compte des perceptions de l'élève PDC, notamment pour mieux cerner la réalité des élèves PDC en contexte québécois.

1.4.2 Conditions évoquées par les élèves: convergences ou divergences avec celles proposées?

Notre recension montre que, malgré la diversité des échantillons, les conditions énoncées par les élèves s'avèrent similaires. Plus de la moitié de ces études souligne que pour les élèves PDC, la relation avec l'enseignant est capitale afin de vivre une inclusion positive en classe. Les élèves indiquent que l'écoute, l'empathie et le traitement équitable favorisent une expérience positive, mais qu'à l'inverse une relation conflictuelle ou le manque d'ouverture et de flexibilité rendent difficile la scolarisation en classe ordinaire. Or il semblerait que la relation élève enseignant soit conflictuelle dans de nombreux cas lorsqu'il est question d'un élève PDC, et ce, autant selon la perception de celui-ci que selon la perception de l'enseignant (Zee et Koomen, 2017). L'attitude de flexibilité et d'ouverture est pourtant l'une des conditions soulevées par les écrits actuels concernant les conditions qui soutiennent la présence en classe ordinaire de tous les

élèves (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2017; Rousseau, Point, Desmarais et Vienneau, 2017) et est nommée par les enseignants de l'étude de Gaudreau *et al.* (2018). Ce constat invite à se questionner sur les mesures mises en place afin de développer ces attitudes auprès du personnel scolaire.

D'autres conditions ont été mentionnées dans plusieurs études recensées à propos du contexte d'apprentissage. La présence d'une aide spécialisée est estimée essentielle par un bon nombre d'élèves, condition aussi identifiée par Rousseau *et al.* (2015). La possibilité d'avoir un soutien au plan pédagogique, un niveau académique stimulant ou être dans une classe ayant un nombre restreint d'élèves sont indiqués par les élèves PDC comme des conditions ayant une incidence positive. À l'inverse, un curriculum peu pertinent, des activités d'apprentissages peu liées à leur intérêt ou un soutien déficitaire au plan des apprentissages peuvent expliquer les difficultés vécues en classe ordinaire. Ces conditions énumérées par les élèves PDC laissent à penser que le déploiement de celles-ci n'a pas été suffisant dans les dernières années malgré le fait que la Politique de l'adaptation scolaire proposait en 1999 six voies d'action réputées pour façonner une « école adaptée à tous les élèves ». Le CSE (2017) réitère l'importance de maintenir des exigences élevées dans le parcours scolaire tout en faisant preuve de créativité pour répondre aux besoins des élèves.

Les interactions avec les pairs peuvent faciliter ou nuire à la scolarisation en classe ordinaire. Pour certains élèves PDC, le sentiment d'appartenance et le soutien des pairs influencent positivement leur insertion en classe ordinaire. En contrepartie, bon nombre d'élèves PDC mentionnent vivre de l'exclusion, de l'oppression, de la stigmatisation, de l'agression ou de l'intimidation. De l'avis de Rousseau *et al.* (2015), autant d'études indiquent des apports que des limites concernant le développement social dans un contexte d'intégration ou d'inclusion scolaires. Les expériences positives vécues dans les milieux spécialisés sont donc à considérer en parallèle avec la stigmatisation qui peut avoir lieu dans les classes ordinaires (Willmann et Seeliger, 2017). L'influence des pairs, condition moins souvent soulevée lorsque l'organisation scolaire est réfléchie du point de vue des adultes, encourage à poursuivre la réflexion concernant la scolarisation en classe ordinaire.

En somme, les conditions qui influencent la présence en classe selon les élèves PDC s'organisent principalement autour des interactions qui y prennent place : relation élève enseignant, accueil par les pairs, soutien pour les apprentissages. Si les conditions réfléchies par les adultes pointent l'importance de telles interactions notamment par le biais des attitudes, celles énoncées prévoient plutôt des mesures qui concernent l'enseignant à titre de professionnel : soutien de la direction, présence de ressources humaines et financières, activité de perfectionnement. L'importance relative accordée aux conditions pourrait être une source de l'écart entre les perceptions de ces acteurs.

Si cette recension est exhaustive au regard du nombre de banques de données et de mots-clés utilisés, elle comporte certaines limites. D'abord, la recension a été effectuée que par une seule analyste, ce qui a pu biaiser l'identification des articles. De plus, les sept banques de données utilisent chacune un langage spécifique et des descripteurs de recherche uniques, ce qui fait que, malgré un effort considérable consenti à l'utilisation du descripteur approprié, un certain nombre d'article n'a peut-être pas été trouvé. La majorité des études dans ce champ de recherche étant qualitative, les conditions répertoriées ne sont que celles fréquemment mentionnées par les participants. Aucune analyse statistique de corrélation ou de causalité ne vient appuyer ces liens.

1.5 Conclusion

L'éducation inclusive a rallié un bon nombre de chercheurs et d'intervenant scolaires en vertu du respect des principes d'équité et des retombées positives pour les élèves. Les conditions qui favorisent son implantation pour les acteurs concernés ont été identifiées par différentes études. Cependant, les difficultés jalonnant le parcours scolaire des élèves PDC suscitent un questionnement quant à l'efficacité, la pertinence ou la suffisance des conditions mises en place dans les milieux scolaires. Bien qu'il serait souhaitable d'évaluer la mise en place systématique de celles-ci dans les écoles, nous avons envisagé l'hypothèse que les conditions actuelles n'ont pas été examinées à la lumière des perceptions des élèves PDC.

Notre recension montre que, selon les élèves PDC, la qualité des interactions de classe influence considérablement leur présence en classe. Ces élèves valorisent des interactions positives et stimulantes autant sur le plan relationnel que pédagogique. Puisque chaque contexte de classe

est unique, donner l'opportunité aux élèves d'exprimer leur point de vue sur les interactions de classe avant la mise en place de mesures spécifiques semble une stratégie gagnante, d'autant plus qu'il s'agit d'un moyen cohérent avec l'approche de l'éducation inclusive.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ackermann, B. (2012). *The experience of high school students with emotional and behavioral impairments: A critical look back upon alternative educational placements*. Thèse de doctorat en éducation, Fielding Graduate University, Californie, États-Unis.
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Balagna, R.M. (2008). *Latino students identified as at risk for emotional or behavioral disorders: Descriptions of their school experience*. Thèse de doctorat en philosophie, Brigham Young University, Utah, États-Unis.
- Balagna, R. M., Young, E. L. et Smith, T. B. (2013). School Experiences of Early Adolescent Latinos/as at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 101-121.
- Battistich, V., Schaps, E. et Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of primary prevention*, 24(3), 243-262.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Borg, A. (2013). *Learning support zones: the unheard voices of students exhibiting social, emotional and behavioural difficulties*. Thèse de doctorat en Psychologie de l'éducation et de l'enfance, Université de Londres-Est, Londres, Royaume-Uni.
- Bradley, R., Henderson, K. et Monfore, D. A. (2004). A national perspective on children with emotional disorders. *Behavioral Disorders*, 29(3), 211-223.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. et Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129-149.
- Casey, J. (2015). *What school factors impact on the behaviour of secondary students deemed to have attachment difficulties? A pupil perspective*. Thèse de doctorat en Psychologie de l'éducation, Université de Sheffield, Sheffield, Royaume-Uni.

- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198.
- Ceylan, R. et Aral, N. (2016). The opinions of classroom teachers and normally developing children on inclusive practice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 12-22.
- Champine, K. E. (2017). *Perceptions of school by students with emotional and behavioral disorders: A qualitative investigation of school connectedness within a substantially separate classroom*. Thèse de doctorat en éducation, Northeastern University, Boston, États-Unis.
- Clarke, G., Boorman, G. et Nind, M. (2011). 'If they don't listen I shout, and when I shout they listen': hearing the voices of girls with behavioural, emotional and social difficulties. *British Educational Research Journal*, 37(5), 765-780.
- Cole, T., Daniels, H. et Visser, J. (2003). Patterns of provision for pupils with behavioural difficulties in England: A study of government statistics and behaviour support plan data. *Oxford Review of Education*, 29(2), 187-205.
- Conroy, M., Alter, P. et Sutherland, K. (2013). Classroom-based intervention research in the field of EDB: Current practices and future directions. Dans P. Garner, K. James et E. Julian (Éds.). *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 465-477). London: SAGE Publications Ltd.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cooper, P. et Cefai, C. (2013). Evidence-based approaches to social, emotional and behavior difficulties in schools. *KEDI Journal of Educational Policy*, 81-101.
- Crundwell, R. A. (2005). An initial investigation of the impact of self-regulation and emotionality on behavior problems in children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 62-74.
- Daniels, L. A. (2006). *"If school was only four months long, I would have a very good average": Understanding the school experiences of adolescents with attention -deficit /hyperactivity disorder*. Thèse de doctorat en philosophie, Université de Toronto, Canada.
- Da Silva, T.A. (2003). An evaluation of the Structured Success Program: From students' point of view. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1/2), 129-152.
- de Leeuw, R.R., de Boer, A.A. et Minnaert, A.E.M.G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 166-186.

- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Dumas, J. E., Prinz, R. J., Smith, E. P. et Laughlin, J. (1999). The Early Alliance prevention trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 37-53.
- Farrell, P. et Polat, F. (2003). The long-term impact of residential provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 277-292.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. et Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9.
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69-83.
- Flynn, P. (2014). Empowerment and transformation for young people with social, emotional and behavioural difficulties engaged with student voice research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 162-175.
- Flynn, P., Shelvin, M. et Lodge, A. (2011). Are You Listening? I'm Me! *Journal of Special Needs Education in Ireland*, 25(1), 60-74.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197-218.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. et Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493.
- Gable, R. A., Bullock, L. M. et Evans, W. H. (2006). Changing perspectives on alternative schooling for children and adolescents with challenging behavior. *Preventing School Failure*, 51(1), 5-9.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. et Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M. F. et Picher, M.-J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.

- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 1-20.
- Gibb, S. A., Allred, K., Ingram, C. F., Young, J. R. et Egan, W. M. (1999). Lessons learned from the inclusion of students with emotional and behavioral disorders in one junior high school. *Behavioral Disorders*, 24(2), 122-136.
- Gouvernement du Québec (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Gouvernement du Québec (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html>. Consulté le 10 octobre 2013.
- Gouvernement du Québec (2008). *Difficultés de comportement. Nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Graham, L.J., Van Bergen, P. et Sweller, N. (2015). 'To educate you to be smart': disaffected students and the purpose of school in the (not so clever) 'lucky country', *Journal of Education Policy*, 30(2), 237-257.
- Graham, L.J., Van Bergen, P. et Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 35-54.
- Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S. et Bacon, E. (1999). Consumer reports: What students with behavior disorders say about school. *Remedial and Special Education*, 20(2), 93-105.
- Hajdukova, E. B. (2014). *Capturing the perspectives of students with social, emotional and behavioural difficulties on their schooling experiences*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Canterbury, Nouvelle Zélande.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156.

- Hajdukova, E.B., Hornby, G. et Cushman, P. (2016). Bullying experiences of students with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Educational Review*, 68(2), 207-221.
- Hamill, P. et Boyd, B. (2002). Equality, fairness and rights: The young person's voice. *British Journal of Special Education*, 29(3), 111-117.
- Herz, B. et Haertel, N. (2016). The pupils voice in different educational settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 1040-1045.
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 13(1), 69-89.
- Honkasilta, J. J., Vehkakoski, T. T. et Vehmas, S. S. (2016). 'The teacher almost made me cry' Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching & Teacher Education*, 55, 100-109.
- Hornby, G. et Evans, B. (2013). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. Dans P. Garner, K. James et E. Julian (Éds.). *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 335-347). London: SAGE Publications Ltd.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (11^e ed.). New York : Pearson.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.
- Kendall, L. (2016). "The teacher said I'm thick!" Experiences of children with attention deficit hyperactivity disorder within a school setting. *Support for Learning*, 31(2), 122-137.
- Kristoffersen, J. H. G., Krægpøth, M. V., Nielsen, H. S. et Simonsen, M. (2015). Disruptive school peers and student outcomes. *Economics of Education Review*, 45, 1-13.
- Krull, J., Wilbert, J. et Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190.
- Kutaka-Kennedy, J. (2003). *Inclusion in secondary general education classes: What do students with emotional and behavioral disorders think?* Thèse de doctorat en éducation, Université de San Francisco, États-Unis.
- Link, M. E. P. (2007). *Experiencing placement in classes for emotional disturbance: Gender variations in student perceptions*. Thèse de doctorat en philosophie de l'éducation, Université de Californie, Riverside.

- Lloyd, G. et O'Regan, A. (1999). Education for social exclusion? Issues to do with the effectiveness of education provision for young women with 'social, emotional and behavioural difficulties'. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4(2), 38-46.
- Massé, L., Desbiens, D. et Lanaris, C. (dir.) (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Bégin, J.Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Education et Francophonie*, 43(2), 179-200.
- McEvoy, A. et Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Michael, S. et Frederickson, N. (2013). Improving pupil referral unit outcomes: Pupil perspectives. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 407-422.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.
- Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: A focus upon learning. *Support for Learning*, 24(4), 159-169.
- Nadeau, M.F., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C. et Nadeau, S. (2018). *Ce que je pense, fais et ressens de l'éducation inclusive et des élèves présentant des difficultés de comportement: attitudes des enseignants québécois*. 7e conférence mondiale sur la violence à l'école et les politiques publiques / 7e congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Centre des congrès de Québec, Québec, Canada, 26 avril.
- Nicholson, T. (2013). Academic Achievement and Behavior. Dans P. Garner, K. James et E. Julian (Éds), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 177-188). London: SAGE Publications Ltd.
- Nind, M., Boorman, G. et Clarke, G. (2012). Creating spaces to belong: Listening to the voice of girls with behavioural, emotional and social difficulties through digital visual and narrative methods. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 643-656.
- Office québécois de la langue française (2012). *Le Grand Dictionnaire terminologique*. Site consulté le 8 décembre 2016 à l'adresse <<http://www.granddictionnaire.com/Resultat.aspx>>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Espagne : UNESCO.

- Patrick, H., Ryan, A. M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Penna Bray, S. (2010). *Support for children and young people with behavioural, emotional and social difficulties: The perspectives of children, young people, families and practitioners*. Thèse de doctorat en éducation, enfance et communauté, Université de Exeter, Angleterre.
- Pillay, P. et Flanagan, P. (2011). The long term implication of RTLB support: Listening to the voices of student experiences. *Kairaranga*, 12(1), 59-64.
- Polat, F. et Farrell, P. (2002). What was it like for you? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7(2), 97-108.
- Preece, D. et Timmins, P. (2004). Consulting with students: Evaluating a mainstream inclusion centre. *Support for Learning*, 19(1), 24-30.
- Prochnow, J.E. (2006). Barriers toward including students with difficult behaviour in regular classrooms. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 41(2), 329-347.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. France : ESF Éditeur.
- Rice, E. J. (2003). *Captured voices: Stories of special education experience from students severely emotionally disturbed*. Thèse de doctorat en éducation, Columbia University, États-Unis.
- Robic, A. (2010). *The lived school experiences of a select group of female adolescents labeled emotionally/behaviorally disordered*. Thèse de doctorat en philosophie, Université du Sud de la Floride, États-Unis.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: Méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture. Québec : Programme Actions Concertées.
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement. Dans L.Massé, D.Desbiens, et C.Lanaris (dir.) *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (133-146) (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 72-79.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48.
- Sheffield, E.L. et Morgan, G. (2017). The perceptions and experiences of young people with a BESD/SEMH classification. *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 50-64.
- Sines, J.E. (2011). *Perceptions of self, peers and school: The use of a multi-method approach for eliciting pupil voice in provision for boys with social, emotional and behavioural difficulties*. Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation, Université de Londres, Angleterre.
- Smith, M. I. (2005). *Views of school held by pupils with special educational needs*. Thèse de doctorat en psychologie scolaire, Université du Manchester, Angleterre.
- Stoughton, E. A. (2003). *"I wish I could tell them how I feel": Sharing the stories of young people labeled emotionally disturbed and their families*. Thèse de doctorat en philosophie, Indiana University, États-Unis.
- Thuen, E. et Bru, E. (2009). Are changes in students' perceptions of the learning environment related to changes in emotional and behavioural problems? *School Psychology International*, 30(2), 115-136.
- Townsend, M. et Wilton, K. (2006). Effects of attendance at a New Zealand residential school for students with emotional-behavioural difficulties: The views of former students and their parents. *Australasian Journal of Special Education*, 30(2), 145-156.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. Belgique: De Boeck Éducation.
- Trickett, E. J. et Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Vinnes, S. (2017). Inclusion of students with behavior disorders: The relationship between school climate and student academic outcomes. Thèse de doctorat en éducation, Boston University, États-Unis.
- Westwood, C. A. (2002). *The successful inclusion of children with emotional and behavioural disorders into general education settings*. Thèse de doctorat en philosophie, Université de Calgary, Canada.
- Wiener, J. J. et Daniels, L.A. (2016). School experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 567-581.

-
- Whitley, J., Lupart, J. L. et Beran, T. (2009). The characteristics and experiences of Canadian students receiving special education services for emotional/behavioural difficulties. *Exceptionality Education International*, 19(1), 14-31.
- Willmann, M. et Seeliger, G.M. (2017). SEBD inclusion research synthesis: A content analysis of research themes and methods in empirical studies published in the journal Emotional and Behavioural Difficulties from 1996–2014. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 22(2):142-161.
- Wise, S. F. (1999). Improving success in the mainstream setting for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 17(3), 14-20.
- Wise, S.F. et Upton, G. (1998). The perceptions of pupils with emotional and behavioural difficulties of their mainstream schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 3(3), 3-12.
- Wood, E. (2003). The power of pupil perspectives in evidence-based practice: The case of gender and underachievement. *Research Papers in Education*, 18(4), 365-383.
- Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60.

2. ARTICLE 2 : PORTRAIT DES PERCEPTIONS D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE DE LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE ET DISTINCTION SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES COMPORTEMENTALES

Revue canadienne des sciences du comportement
Date de soumission : 24 juillet 2020

Par
Manon Beaudoin, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Marie-France Nadeau, Ph.D, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Anne Lessard, Ph.D, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Public Signifiant Statements

Les perceptions qu'entretiennent les élèves quant à leur classe influencent leurs apprentissages. Les perceptions d'élèves québécois du primaire scolarisés en classe ordinaire à l'égard des interactions en classe sont généralement positives, mais celles des élèves présentant des difficultés comportementales sont plus négatives.

Résumé

Vivre des interactions positives en classe est profitable au développement scolaire et social des élèves. Pourtant, la littérature scientifique démontre que pour certains élèves, principalement ceux présentant des difficultés comportementales extériorisées, les enseignants indiquent avoir de la difficulté à entretenir ces interactions positives. Qu'en est-il de la perception des élèves eux-mêmes ? Varie-t-elle également selon leurs caractéristiques comportementales ? Des études s'attardant aux élèves suggèrent que oui, mais peu d'entre elles ont réellement comparé avec des élèves tout venant de la même classe. Cette étude décrit les perceptions des élèves du primaire à l'égard de la qualité des interactions en classe et les distingue selon le fait de manifester des difficultés comportementales. Des élèves de 4^e, 5^e et 6^e année (n = 574) de classes ordinaires ont participé à une activité sociométrique permettant de qualifier leurs caractéristiques comportementales et ont complété un questionnaire novateur mesurant la qualité des interactions (soutien émotionnel, organisation de la classe, soutien à l'apprentissage; Hamre et Pianta, 2007). Des analyses descriptives brossent un portrait généralement positif de la qualité perçue par les élèves concernant les interactions en classe. Le respect du point de vue des élèves est la dimension qui présente le score le plus faible. Les comparaisons de moyennes (test t) montrent que les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales rapportent des scores plus faibles que les élèves tout venant pour les trois domaines et sept des dix dimensions du modèle. La discussion propose des pistes pour expliquer ces écarts.

Mots-clés : interactions en classe, perceptions des élèves, difficultés comportementales, classe ordinaire, sociométrie

2.1 Introduction

Dans la foulée de l'éducation inclusive, la classe ordinaire est le lieu privilégié pour scolariser l'ensemble des élèves dont les besoins peuvent être très diversifiés. Un des bénéfices de cette inclusion réside dans les opportunités qu'offre la classe ordinaire de vivre des interactions favorables au développement des compétences scolaires et sociales des élèves (Bronfenbrenner, 2005; Downer et al., 2010). Les interactions en classe réfèrent autant à celles qui prennent place entre les élèves et l'enseignant que celles que les élèves entretiennent entre eux. Entre autres, ces interactions en classe devraient permettre de soutenir l'engagement des élèves (Pakarinen et al., 2014), leur autorégulation (Merritt et al., 2012) et leur réussite scolaire (Reyes et al., 2012).

Selon Hamre et Pianta (2007), les interactions en classe se définissent en trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Pour évaluer la qualité de ces interactions, certains auteurs utilisent des mesures par observation (Cadima et al., 2010; Luckner et Pianta, 2011) et d'autres favorisent la perspective de l'enseignant (Espelage et al., 2014; Gitomer et al., 2014). À notre connaissance, seule l'étude de Downer et al. (2015) a proposé un questionnaire aux élèves afin d'obtenir leurs perceptions à l'égard de la qualité des interactions de leur classe. Pourtant, s'intéresser aux perceptions des élèves permet d'aborder leur scolarisation en classe ordinaire sous un angle différent que celui généralement réfléchi par les adultes, d'autant plus que les perceptions des élèves présentent des divergences avec celles des adultes (Koepke et Harkins, 2008; Murray et al., 2008). En contexte scolaire québécois, quelques études ont étayé les interactions en classe au préscolaire (Duval et al., 2016) ou au secondaire (Poulin et Lessard, 2016) en s'appuyant traditionnellement sur des observations. C'est donc dire

que les connaissances sur les interactions en classe telles que perçues par les élèves dans les écoles primaires québécoises sont peu développées et qu'un portrait s'avère nécessaire.

Par ailleurs, ces études ne permettent pas non plus de valider les perceptions qu'ont les élèves selon leurs caractéristiques comportementales. Il serait permis de croire que les élèves qui présentent des difficultés comportementales extériorisées (PDC) ont une perception différente de celles des autres élèves et des adultes interagissant dans une même classe. En effet, les attitudes des enseignants envers ces élèves sont plus négatives qu'envers ceux manifestant d'autres types de difficultés (Avramidis et Norwich, 2002) et leurs relations sont reconnues pour être conflictuelles (Zee et Koomen, 2017). Les difficultés qui se manifestent de façon extériorisée comme un déficit d'attention, de l'hyperactivité, de l'intolérance à la frustration, de l'agressivité, de l'opposition ou de la provocation entravent plus explicitement le bon fonctionnement de la classe (Déry et al., 2008) et continuent à poser des défis (Benoit et al., 2019; Gidlund, 2018). Sans se limiter aux manifestations qui atteignent les seuils cliniques menant à un diagnostic de troubles de comportement ou de la conduite (Zimmermann et al., 2013), elles réfèrent à des réactions comportementales ou émotionnelles différentes des normes associées à l'âge ou à la culture de l'élève et qui, par leur fréquence, leur intensité, leur durée et leur constance, ont un effet négatif sur son rendement scolaire et sur son fonctionnement social (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

L'étude de Desbiens et al. (2014) appuie l'idée selon laquelle les élèves PDC risquent d'entretenir des perceptions différentes de celles des élèves tout venant. En effet, les élèves avec un trouble de comportement de cette étude perçoivent le climat scolaire différemment des élèves

tout venant. Puisque les élèves identifiés avec un trouble de comportement de cet échantillon étaient scolarisés en classe spécialisée, cette étude ne nous permet cependant pas de savoir si les perceptions des élèves PDC sont les mêmes que celles des élèves tout venant lorsqu'ils fréquentent la même classe. Nuancer le portrait des interactions en classe au regard de leurs caractéristiques comportementales permettrait donc d'avoir une compréhension plus fine et plus approfondie du vécu des élèves.

Examiner plus précisément les perceptions des élèves peut aussi aider à mieux comprendre leur comportement (Poulou, 2014) et s'avère un moyen efficace pour résoudre les situations problématiques (Sellman, 2009). Lorsque les enseignants identifient et comprennent les perceptions des élèves, ils sont mieux outillés pour soutenir leur expérience scolaire, et ultimement, leur réussite éducative (Davies et Ryan, 2014; Tangen, 2009). Cet article porte donc sur les perceptions des élèves du primaire à l'égard de la qualité des interactions en classe ordinaire, en examinant les différences selon le fait de manifester ou non des difficultés comportementales.

2.1.1 Les interactions en classe

Les interactions qui surviennent dans la classe occupent une place déterminante dans le développement des élèves notamment parce qu'ils y passent un grand nombre de leurs heures d'éveil (Bronfenbrenner, 2005; Downer et al., 2010). Le *Teaching Through Interactions* (Hamre et Pianta, 2007) est un modèle théorique validé pour décrire les interactions en classe. Ce dernier comprend trois domaines, à savoir le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage, eux-mêmes précisés par dix dimensions. Le soutien émotionnel se caractérise par

la présence de relations authentiques et d'affects positifs, issus de la sensibilité et de la réceptivité de l'enseignant à l'égard des élèves. Dans le modèle adapté au niveau primaire, quatre dimensions participent à définir le soutien émotionnel : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et le respect du point de vue de l'élève. L'organisation de la classe renvoie aux actions que l'enseignant effectue en vue de gérer de façon proactive et subtile les comportements des élèves, ainsi qu'à celles liées à la préparation et au déroulement des activités d'apprentissage. Trois dimensions définissent l'organisation de la classe : la gestion des comportements, la productivité et les approches pédagogiques. Enfin, le soutien à l'apprentissage concerne les pratiques mises en place afin de faciliter le développement cognitif et la participation de l'élève dans ses apprentissages et comporte trois dimensions : le développement de concept, la qualité des rétroactions et la modélisation du langage.

Ces domaines et dimensions produisent un portrait exhaustif des interactions qui se déroulent dans l'expérience de classe des élèves. Les études prenant appui sur ce modèle ont la plupart du temps évalué les interactions en classe à l'aide de données d'observation accomplies par un évaluateur externe certifié (*Classroom assessment scoring system* [CLASS]; Pianta et al., 2008). Si cette méthode est reconnue pour produire des données valides, elle est susceptible de négliger des aspects inaccessibles par un observateur, mais importants pour les élèves telle la qualité de réponse envers leurs besoins (Spearman et Watt, 2013). De surcroît, les élèves peuvent être considérés comme des experts à l'égard de certaines dimensions comme le tempo des activités d'apprentissage (Kunter et Baumert, 2006). En ce sens, les perceptions des élèves permettent d'enrichir la compréhension de leur expérience scolaire (Downer et al., 2015).

2.1.2 *Les perceptions des élèves*

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2005), de même que la communauté scientifique (Adderley et al., 2015; Messiou, 2016), reconnaissent la nécessité et la pertinence de s'intéresser aux perceptions des élèves. Tenir compte des perceptions des élèves permet de documenter plus précisément leur expérience scolaire et ainsi, la soutenir plus efficacement (Davies et Ryan, 2014; Tangen, 2009). S'attarder aux perceptions des élèves permet non seulement de produire des données valides, mais dresse un portrait riche et unique de la situation (den Brok et al., 2006).

Les perceptions peuvent être définies comme les pensées, les croyances et les émotions entretenues par rapport aux personnes, aux situations et aux événements de l'environnement (Schunk et Meece, 1992). Elles forment une grille de lecture de l'environnement à travers laquelle un individu développe son appréciation de celui-ci. Si les organes des sens sont les portes d'entrée des stimuli de l'environnement, les informations qui leur sont associées doivent être traitées par des fonctions cognitives complexes (Delorme et Flückiger, 2003). La perception réfère ici plus spécifiquement à l'interprétation et à l'organisation mentales qui suivent l'acquisition des informations sensorielles. Le phénomène de perception est un processus actif qui mobilise les capacités de l'individu. Ainsi, son état physiologique et émotionnel, ses expériences passées, ses capacités d'attention de même que sa motivation viendront influencer ses perceptions (Pelletier et Vallerand, 1994).

En classe, l'élève acquiert donc des informations de son environnement et les interprète activement afin de construire sa compréhension du monde qui l'entoure, ce qui lui permettra

ensuite de pouvoir agir sur celui-ci (Bandura, 2007). Néanmoins, il ne peut diriger son attention que sur une partie des informations et des interactions qui se déroulent dans un milieu aussi complexe qu'est celui de la classe. De plus, les schèmes mentaux qu'il s'est construits lors de ses expériences scolaires antérieures façonnent ses perceptions : il ajuste son attention et oriente ses capacités cognitives sur certains éléments de son environnement. Les perceptions des élèves, positives ou négatives, s'ancrent ainsi davantage au fil du temps et modulent le parcours scolaire (Spilt et al., 2012).

En raison de ce traitement cognitif, il est ainsi juste de prétendre que les comportements de l'élève dépendent davantage de ce qu'il perçoit que de ce qui est objectivement vrai (Bandura, 2007). Certaines études rapportent effectivement que les perceptions de l'élève influencent ses comportements. Par exemple, lorsque les élèves perçoivent que l'enseignant s'investit dans des relations positives et bienveillantes à leur égard, ils auraient tendance à adopter des comportements prosociaux, à s'engager dans les tâches et à respecter les règles de classe (Mitchell et Bradshaw, 2013; Wang et Dishion, 2012). À l'inverse, lorsqu'un élève perçoit son environnement de classe comme étant un milieu hostile, ses comportements sont plus susceptibles d'être empreints de colère (Frenzel et al., 2007). Il est aussi reconnu que plus ses perceptions du soutien émotionnel de l'enseignant sont faibles, plus l'élève tend à produire des comportements inappropriés (Bru et al., 2002). Ces constats invitent à penser que les élèves PDC risquent d'entretenir des perceptions différentes de celles des autres élèves de la classe.

2.1.3 Les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales à l'égard des interactions en classe

Dans une recension des écrits portant sur les perceptions des élèves PDC quant à leur expérience en classe, Auteurs (2020) documentent que les perceptions de ces élèves sont plutôt négatives à l'égard de leurs relations avec l'enseignant, de leurs relations avec les pairs, de la pertinence des activités d'apprentissage proposées et du soutien reçu pour leurs apprentissages. Cependant, la plupart des études recensées rapportent uniquement la perception d'élèves PDC sans la comparer avec celles d'élèves tout venant, notamment parce que dans bien des cas, ils sont scolarisés en classe ou en école spécialisées.

Les quelques études qui tiennent compte d'élèves scolarisés en classe ordinaire tendent elles aussi à démontrer que les perceptions des élèves PDC sont plus négatives que celles des élèves tout venant. Par exemple, les élèves recevant des services en raison de difficultés émotionnelles ou comportementales ($n = 223$) de l'étude de Whitley et al. (2009) rapportent avoir moins de facilité à s'entendre avec les autres et moins aimé l'école que leurs pairs tout venant ($n = 4000$). Pour leur part, les 145 élèves PDC de l'étude de Krull et al. (2014) se sentent moins acceptés par l'enseignant et perçoivent plus négativement le climat de classe que les autres élèves ($n = 2257$). Cependant, les échelles utilisées dans les deux cas présentent de faibles coefficients de validité. Aussi, ces études offrent un portrait limité par rapport à l'ensemble des interactions qui se déroulent en classe. Les mesures effectuées portent principalement sur les interactions sociales ou le soutien émotionnel de l'enseignant, ne permettant pas de mieux comprendre comment ces

élèves perçoivent la qualité des interactions de façon plus étayée, comme ce qui a trait au soutien au plan des apprentissages.

Malgré que les perceptions des élèves représentent une variable clé de leur vécu scolaire, celles des élèves PDC ne semblent pas avoir suffisamment été l'objet d'études (Cefai et Cooper, 2010; Herz et Haertel, 2016). Les connaissances demeurent insuffisantes, particulièrement pour les élèves de niveau primaire (de Leeuw et al., 2018), d'autant plus que les méthodologies empruntées sont surtout qualitatives et difficilement généralisables (Auteurs, 2020). En outre, force est de constater l'absence d'un questionnaire en langue française dédié à la mesure de la qualité des interactions en classe du point de vue des élèves. Un tel questionnaire gagnerait à évaluer les perceptions idiosyncratiques des élèves puisque ceux en fin de primaire sont davantage en mesure de produire une évaluation personnalisée de leur expérience de classe comparativement à une évaluation de l'expérience collective qui suppose un niveau d'abstraction plus grand (Downer et al., 2015).

En somme, une compréhension plus étendue des perceptions des élèves du primaire quant aux interactions qu'ils vivent dans leur classe est souhaitable. Même si elles sont basées sur des expériences communes, les perceptions peuvent différer d'un élève à l'autre. Les données empiriques montrent que les perceptions des élèves PDC sont susceptibles de présenter des divergences avec celles des pairs tout venant. En revanche, les études ne comparent pas toujours les perceptions d'élèves scolarisés dans la même classe en dépit du fait que celle-ci produit une influence considérable sur le vécu de l'élève (Bronfenbrenner, 2005). L'objectif de cette étude est ainsi de documenter la qualité des interactions en classe telle que perçue par les élèves du primaire

scolarisés en classe ordinaire au Québec. Les objectifs spécifiques sont de : 1. dresser le portrait de la qualité des interactions en classe telle que perçue par les élèves; 2. examiner la présence de divergences entre les perceptions des élèves PDC et celles des élèves tout venant.

2.2 Méthodologie

Dans le cadre de cette étude quantitative à devis descriptif comparatif (Van der Maren, 1996), une collecte de données a été effectuée auprès d'élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire afin de décrire les interactions en classe et de mettre en exergue les différences selon leurs caractéristiques comportementales. L'étude a été approuvée par le comité d'éthique de XXX. Les participants à l'étude ont été sollicités par un courriel transmis à des enseignants d'écoles primaires de la région de l'Estrie et des Bois-Francs décrivant brièvement le projet de recherche. Ceux ayant un intérêt ($n = 29$) ont répondu par retour de courriel, pour par la suite recevoir la lettre de présentation de l'étude, le formulaire de consentement à compléter par les parents de leurs élèves ainsi que les consignes pour préparer la passation du questionnaire en classe. Une fois ces étapes effectuées, la chercheuse se présentait en classe avec une version papier des questionnaires. Elle présentait la tâche aux élèves, donnait les consignes et demandait aux élèves de compléter le questionnaire seul, en l'absence de l'enseignant pour éviter que les élèves se sentent mal à l'aise de répondre à des questions portant sur les interactions dans leur classe.

2.2.1 Participants

Les participants à l'étude sont des élèves de la 4^e, 5^e ou 6^e année de 29 classes situées dans 22 écoles primaires de cinq commissions scolaires. Sur 656 élèves fréquentant ces classes, 78 n'ont

pas participé, que ce soit en raison de leur absence, du refus ou du non-retour du formulaire de consentement adressé à leurs parents, ce qui donne un taux de participation de près de 90 %. L'échantillon se compose de 301 filles (53 %) et 273 garçons (47 %) dont l'âge varie entre 9 et 12 ans.

2.2.2 *Instruments de mesure*

Perception de la qualité des interactions en classe : développement d'un questionnaire

Pour évaluer la perception des interactions en classe des élèves, un questionnaire a été élaboré et validé selon la démarche proposée par DeVellis (2017). D'abord, une recension d'énoncés a été effectuée à partir de différents instruments mesurant les interactions en classe, dont le *Classroom assessment scoring system – Student Report* (CLASS-SR; Downer et al., 2015), afin de représenter tous les indicateurs du modèle CLASS. Les indicateurs sont des éléments observables qui témoignent de chaque dimension. Par exemple, des relations positives, des affects positifs, une communication positive et du respect constituent les indicateurs de la dimension du climat positif.

Tous les énoncés recensés ont été traduits, reformulés de manière à évaluer les perceptions idiosyncratiques des élèves et adaptés au niveau développemental d'élèves d'âge primaire lorsque nécessaire. La version préliminaire comportant 135 énoncés, soit entre deux et sept énoncés par indicateur du modèle, a été soumise à des experts ($n = 6$) du modèle CLASS et du contexte québécois de gestion de classe. Par la suite, les 44 énoncés retenus par la majorité des experts ont fait l'objet de modifications mineures suite à leur passation préliminaire auprès d'élèves de 6^e

année ($n = 6$) et d'enseignants ($n = 3$). Ainsi, cette version du questionnaire a été utilisée pour la présente étude. Le processus de validation détaillée à la section analyses préliminaires a permis de supporter les trois dimensions suivantes avec de bonnes qualités psychométriques (Tableau 1 et 2) : soutien émotionnel : 18 énoncés; organisation de la classe : 12 énoncés; soutien à l'apprentissage : 13 énoncés. Les participants sont invités à répondre à ces énoncés selon une échelle du type Likert en cinq points (1 = *presque jamais*; 5 = *presque toujours*). Les scores aux domaines et aux dimensions sont calculés en faisant la moyenne des scores rapportés aux énoncés qui les composent.

Caractéristiques comportementales des élèves : sociométrie

Les caractéristiques comportementales des élèves ont été évaluées à partir d'une activité sociométrique s'appuyant sur les procédures en vigueur et le construit de comportements problématiques d'instruments reconnus comme le *Pupil Evaluation Inventory* (PEI; Pekarik et al., 1976). Pour cette étude, les participants devaient indiquer, à partir de la liste du groupe classe, le nom d'un, deux ou trois élèves qui correspondaient le plus aux sept énoncés caractérisant les comportements extériorisés : (identifie l'élève qui...) n'attend pas son tour avant de parler, ne respecte pas les règles, se fâche facilement, dérange souvent les autres en classe, frappe ou pousse les autres, se fait le plus souvent chicaner par l'enseignant, bouge souvent sur sa chaise. La somme du nombre de nominations aux sept énoncés a été effectuée puis elle a été convertie en score z par rapport à la moyenne de la classe. Les élèves ayant un plus grand score z sont ceux qui manifestent le plus de comportements problématiques aux yeux de leurs pairs.

2.2.3 *Analyses statistiques*

Pour le premier objectif, soit décrire les perceptions des élèves quant à la qualité des interactions en classe, la moyenne et l'écart-type sont calculés pour les trois domaines et les dix dimensions du modèle pour l'ensemble de l'échantillon. Une valeur près de 1 indique une très faible qualité alors qu'une valeur près de 5 témoigne d'une qualité élevée pour ce domaine ou cette dimension. Pour le deuxième objectif, les élèves sont d'abord identifiés en élève tout venant ou élève PDC à partir du score z de leurs caractéristiques comportementales. Selon la courbe de distribution normale, un score z supérieur à 1,65 cible 5 % des élèves qui se distinguent par leur score élevé du reste de la population (Aguert et Capel, 2018). Ce seuil apparaît cohérent avec la prévalence estimée rapportée par certains auteurs (Kauffman et Landrum, 2018) et ainsi, les élèves présentant un score z supérieur à ce seuil sont considérés PDC. Par la suite, des tests t pour échantillons indépendants sont effectués entre chaque score de domaine et de dimension afin d'examiner les différences entre les élèves tout venant et ceux PDC. Puisque les tests t sont répétés à plusieurs reprises, le seuil d'acceptation de la valeur de p est établi à 0,003 selon la correction de Bonferonni ($0,05/\text{nombre de test}$; Field, 2018).

2.3 **Résultats**

2.3.1 *Analyses préliminaires*

Les données ont été compilées dans le logiciel IBM SPSS Statistics version 25 (IBM Corporation, 2018). Puisque les données manquantes sont peu nombreuses (moins de 4 % pour chaque énoncé), il n'apparaît pas nécessaire de les remplacer (Tabachnick et Fidell, 2013). Un

énoncé associé au domaine du soutien à l'apprentissage a été retiré considérant ses faibles corrélations avec les autres. Selon les indices d'asymétrie et d'aplatissement, la distribution des données s'approche de la normalité pour toutes les échelles sauf celle du climat négatif. Or, en raison de la nature de ce construit, la distribution très fortement polarisée vers l'extrémité représentant une absence de climat négatif apparaît conforme à la réalité et ainsi, les données sont considérées valides. En outre, la distribution des données ne pose généralement pas de problème lorsque les échantillons sont de grande taille ($n > 100$) (Tabachnick et Fidell, 2013).

La cohérence interne des échelles est examinée par l'alpha ordinal polychorique. L'alpha ordinal polychorique est préférable à l'alpha de Cronbach lorsque l'échelle Likert utilisée est de cinq points ou moins, mais s'interprète de la même manière (Zumbo et al., 2007). DeVellis (2017) estime que le minimum acceptable pour les coefficients d'un nouvel instrument est de 0,65. Ainsi, l'alpha ordinal polychorique de chacun des trois domaines témoigne d'une cohérence interne satisfaisante ($\alpha > 0,8$) alors que ces coefficients sont plus faibles lorsqu'il s'agit des dix dimensions (voir Tableau 1). Quatre dimensions n'auraient pas une cohérence interne suffisante ($\alpha < 0,65$).

Tableau 1

Alpha ordinal polychorique pour les domaines et les dimensions du questionnaire Perception de la qualité des interactions en classe

Domaines	Dimensions	Alpha ordinal polychorique
Soutien émotionnel (18) $\alpha = 0,88$	Climat positif (6) Climat négatif (4) Sensibilité de l'enseignant (4) Respect du point de vue de l'élève (4)	$\alpha = 0,78$ $\alpha = 0,70$ $\alpha = 0,76$ $\alpha = 0,62$
Organisation de la classe (12) $\alpha = 0,81$	Gestion des comportements (4) Productivité (4) Approches pédagogiques (4)	$\alpha = 0,66$ $\alpha = 0,51$ $\alpha = 0,71$
Soutien à l'apprentissage (13) $\alpha = 0,85$	Développement de concept (4) Qualité des rétroactions (5) Modélisation du langage (4)	$\alpha = 0,61$ $\alpha = 0,76$ $\alpha = 0,60$

Note. La valeur entre parenthèse indique le nombre d'énoncés rattachés à cette échelle dans le questionnaire.

Par la suite, une analyse confirmatoire permet de vérifier si les données s'ajustent bien au modèle théorique sous-jacent à partir de différents indices (Caron, 2018). Trois modèles seront examinés : le premier comprenant un seul facteur, soit l'ensemble du questionnaire, un deuxième avec trois facteurs, soit les trois domaines, et un dernier avec dix facteurs, c'est-à-dire les dix dimensions. La statistique du chi-carré étant sensible à la taille de l'échantillon, le ratio du chi-carré sur le nombre de degré de liberté (X^2/dl) constitue un meilleur indice pour évaluer le modèle. Une valeur de ce ratio plus petite que 5 suggère que les données s'ajustent bien au modèle proposé alors qu'une valeur inférieure à 2 est considérée comme un ajustement appréciable. Les valeurs de l'indice d'adéquation comparatif (*Comparatif Fit Index*, CFI) se situent entre 0 et 1; une valeur supérieure à 0,90 est jugée adéquate et une valeur supérieure à 0,95 est considérée comme un très bon ajustement. Une valeur de la racine du carré moyen de l'estimation (*Root Mean Square Error*

of Approximation, RMSEA) inférieure à 0,08 est recommandée, une valeur inférieure à 0,06 est considérée acceptable tandis qu'une valeur inférieure à 0,05 correspond à un excellent ajustement. Lorsque plus d'un modèle est testé sur un même ensemble de données, le modèle présentant un meilleur ajustement aux données est celui dont la valeur du critère d'information d'Akaike (*Akaike information criterion*, AIC) ou bayésien (*Bayesian information criterion*, BIC) est la plus faible. Au final, les analyses factorielles confirmatoires (voir tableau 2) appuient le modèle à trois domaines et celui à dix dimensions ($X^2/dl < 5$, CFI $> 0,8$ et RMSEA $< 0,6$; Caron, 2018), bien que les valeurs de ces indices suggèrent un meilleur ajustement pour celui à dix dimensions.

Tableau 2

Présentation des valeurs des indicateurs de la qualité d'ajustement pour les trois modèles évalués

Modèle	Indicateurs de la qualité d'ajustement					
	X^2	dl	X^2/dl	CFI	RMSEA	AIC BIC
1 facteur	2247,74	860	2,614	0,791	0,053	65287 65848
3 facteurs	2172,27	857	2,534	0,802	0,052	65188 65762
10 facteurs	1913,91	847	2,259	0,839	0,047	64856 65474

Note. L'estimateur utilisé est le MLR.

2.3.2 Description de la qualité des interactions et distinctions selon les caractéristiques comportementales

Pour le premier objectif qui consiste à décrire la qualité des interactions perçues par des élèves en classe primaire, le tableau 3 compile le score moyen de même que l'écart-type pour les trois domaines et les dix dimensions lorsque les élèves sont regroupés dans un seul échantillon. Le

soutien à l'apprentissage est le domaine évalué le moins favorablement alors que le soutien émotionnel reçoit le score le plus élevé. Les scores des dimensions varient entre 3,30 (respect du point de vue de l'élève) et 4,64 (climat négatif).

2.3.3 *Perception selon les caractéristiques comportementales*

Pour répondre au deuxième objectif, les élèves ont été séparés en deux groupes, soit les élèves tout venant et les élèves PDC sur la base de leur score z . Parmi les 29 classes, 55 élèves ont été désignés comme étant PDC, soit un, deux ou trois élèves par classe avec un score z supérieur à 1,65. Un autre groupe de 24 élèves manifeste des comportements problématiques de façon supérieure à la moyenne, c'est-à-dire que leur score z est compris entre 1 et 1,65. Ces élèves ont été exclus des analyses qui comparent les élèves tout venant et PDC afin de présenter deux groupes clairement distincts au plan de leurs caractéristiques comportementales. Les élèves tout venant ($n = 495$) sont ceux qui ne se démarquent pas de la moyenne des comportements problématiques observables chez des élèves d'âge primaire, soit ceux dont le score z inférieur à 1.

Le tableau 3 rapporte les moyennes et les écart-types pour les élèves tout venant et ceux PDC pour chaque domaine et dimension. Les élèves PDC attribuent à chaque dimension des scores variant entre 3,12 et 4,31 alors que les élèves tout venant indiquent des valeurs qui se situent entre 3,32 et 4,70 pour ces mêmes dimensions. Puisqu'ils représentent une combinaison des dimensions, des différences de moyenne s'observent également entre les domaines. Les écarts entre les moyennes calculées pour les élèves tout venant et celles des élèves PDC varient entre 0,17 et 0,54 points.

Des comparaisons de moyenne par des tests t pour échantillons indépendants permettent d'évaluer si les différences entre les élèves PDC et ceux tout venant sont significatives. Le tableau

3 indique ces valeurs pour les trois domaines et les dix dimensions de même que leur seuil de signification. Les scores des trois domaines démontrent des différences statistiquement significatives ($p < 0,003$) entre les élèves PDC et les élèves tout venant. En ce qui concerne les dimensions, six des dix dimensions montrent des différences significatives ($p < 0,003$) : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant, la gestion des comportements, la productivité et le développement de concept. La différence entre ces groupes d'élèves est marginalement significative pour la qualité des rétroactions ($p < 0,01$). Les scores des dimensions respect du point de vue de l'élève, approches pédagogiques et modélisation du langage ne présentent pas de différence significative entre les élèves tout venant et les élèves PDC.

Tableau 3

Moyenne, écart-type et valeurs de la statistique t pour les domaines et les dimensions de la qualité des interactions selon les regroupements des élèves (total, tout venant et PDC)

	Échantillon total (n = 574)		Élèves tout venant (n = 495)		Élèves PDC (n = 55)		Test <i>t</i>		
Domaines <i>Dimensions</i>	moy	ÉT	moy	ÉT	moy	ÉT	<i>t</i>	ddl	Sig
Soutien émotionnel	4,04	,63	4,10	,58	3,70	,80	3,566	59,34	0,001
<i>climat positif</i>	4,27	,69	4,35	,61	3,81	,96	3,982	56,63	0,000
<i>climat négatif</i>	4,64	,62	4,70	,53	4,32	,83	3,326	57,95	0,002
<i>sensibilité de l'enseignant</i>	4,04	,63	4,10	,58	3,70	,79	3,611	60,66	0,001
<i>respect du point de vue de l'élève</i>	3,30	,91	3,32	,90	3,12	,97	1,510	544	0,132
Organisation de la classe	4,02	,59	4,07	,56	3,74	,67	3,907	545	0,001
<i>gestion des comportements</i>	4,31	,66	4,38	,60	3,92	,82	4,008	60,72	0,000
<i>productivité</i>	4,03	,63	4,06	,60	3,77	,77	2,688	61,52	0,009
<i>approches pédagogiques</i>	3,73	,87	3,77	,87	3,53	,85	1,905	544	0,057
Soutien à l'apprentissage	3,87	,68	3,91	,66	3,63	,70	2,985	547	0,003
<i>développement de concept</i>	3,81	,77	3,85	,75	3,47	,81	3,517	545	0,000
<i>qualité des rétroactions</i>	4,10	,78	4,14	,75	3,86	,88	2,579	548	0,010
<i>modélisation du langage</i>	3,64	,79	3,67	,78	3,50	,83	1,549	544	0,122

Note : moy : moyenne, ÉT : écart-type. Le minimum est de 1 et le maximum est de 5 pour chaque énoncé. L'échelle du climat négatif a été inversée afin que son score puisse être additionné aux autres : un score élevé représente donc peu de présence de climat négatif. Les valeurs rapportées pour les tests *t* tiennent compte de la valeur de *F* concernant l'homogénéité des variances.

2.4 Discussion

La présente étude visait à documenter la qualité des interactions en classe telle que perçue par les élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire au Québec. Pour ce faire, deux objectifs spécifiques avaient été identifiés. La discussion s'organise autour des réponses à ces objectifs et se termine par les limites de cette étude, dont un retour sur les qualités psychométriques du questionnaire élaboré.

2.4.1 *Portrait de la qualité des interactions perçues par les élèves du primaire*

Le premier objectif visait à dresser le portrait des perceptions des élèves quant à la qualité des interactions de leur classe. Les résultats dressent un tableau plutôt favorable des perceptions des élèves quant à celles-ci lorsqu'ils sont considérés comme un seul échantillon. Selon la moyenne des scores aux énoncés concourant à la définition de chaque domaine, le soutien émotionnel semble souvent adéquat tout comme l'organisation de la classe alors que le soutien à l'apprentissage l'est dans une moindre mesure. Ces valeurs sont similaires à celles obtenues par Schenke (2018) qui a mesuré le soutien émotionnel et le soutien à l'apprentissage à l'aide du *Tripod Classroom Environment Survey* auprès d'élèves en fin de primaire ou début du secondaire ou à celles mesurées par observation (Pianta et al., 2008). Il s'avère impossible de les comparer à ceux obtenus par le CLASS-SR puisque les auteurs n'ont pas rapporté ces scores dans leur article.

Les écarts observés entre les scores de chacun des domaines de la qualité des interactions peuvent suggérer une première hypothèse à l'effet que les enseignants du primaire de notre échantillon mettent plus d'emphasis sur le développement de la relation avec leurs élèves et sur l'établissement d'une organisation de classe efficiente que sur des dimensions liées au soutien à

l'apprentissage. Jusqu'ici, plusieurs études ont en effet souligné à quel point une relation positive entre élève et enseignant est capitale pour la réussite scolaire (Fortin et al., 2011). Un examen plus fin des résultats montre que le score élevé du climat négatif, qui dénote l'absence d'éléments comme des menaces ou un sentiment de peur chez l'élève, a contribué à augmenter le score du soutien émotionnel. En revanche, les résultats invitent à faire plus de place au respect du point de vue des élèves puisqu'il s'agit de la dimension présentant le score le plus faible parmi toutes les dimensions. Cette dimension renvoie notamment à l'idée que l'enseignant soutient les élèves dans le développement de l'autonomie et du leadership en les encourageant à énoncer leurs idées et à faire des choix. Les enseignants gagneraient à bonifier cette dimension, d'autant plus que le respect du point de vue de l'élève est un prédicteur important de son engagement à long terme (Skinner et al., 2008).

Dans ce même ordre d'idées, la dimension approches pédagogiques présente le score le plus faible du domaine de l'organisation de la classe. Les classes semblent donc se caractériser par la présence d'attentes claires et de méthodes pour encadrer le comportement (dimension gestion du comportement) de même que par la présence de routines, de transitions efficaces et d'une préparation adéquate de la leçon (dimension productivité). Cependant, les élèves évaluent moins favorablement le soutien de l'enseignant qui vise à maximiser leur intérêt, leur engagement et leur capacité à apprendre comme la dimension approches pédagogiques met de l'avant. Ces résultats invitent encore une fois les enseignants à innover de manière à placer l'élève au cœur du processus d'apprentissage.

Toujours en lien avec cette première hypothèse à l'effet que le soutien émotionnel et l'organisation de la classe sont davantage mis de l'avant par les enseignants que le soutien à

l'apprentissage, il se pourrait que les enseignants de la fin du primaire se préoccupent moins directement du développement du langage comparativement aux premières années du primaire. Nos résultats montrent que la modélisation du langage est la dimension qui présente un score plus faible, ce qui a une incidence défavorable sur le score total du soutien à l'apprentissage. En définitive, ces scores plus faibles du soutien à l'apprentissage invitent les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques concernant le développement de concept, la qualité des rétroactions et la modélisation du langage, puisque ces dimensions sont liées, elles aussi, à la réussite et à l'engagement des élèves (Downer et al., 2010).

Sous un autre angle, ces résultats peuvent laisser penser que les élèves du primaire sont moins aptes à évaluer les dimensions liées au soutien à l'apprentissage que celles liées au soutien émotionnel et à l'organisation de la classe. Il est possible que les énoncés de ce domaine soient plus difficiles à évaluer pour les élèves puisque cela implique qu'ils réfléchissent à des modalités pédagogiques (par exemple, le type de questions posées) mises en œuvre par l'enseignant. Les observateurs éprouvent aussi davantage de difficulté à produire des scores valides lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité du soutien à l'apprentissage (Gitomer et al., 2014). L'étude de Schenke (2018) révèle même des associations négatives entre les mesures du soutien à l'apprentissage par observation et celles rapportées par les élèves. Ces constats soutiennent l'idée que ce domaine reste difficile à évaluer.

En somme, les élèves fournissent une perspective unique de leur expérience scolaire et ils peuvent être considérés comme des experts à l'égard de certaines dimensions (Kunter et Baumert, 2006). Les perceptions d'un élève de son environnement sont déterminantes pour ses apprentissages (Fraser, 1998) et connaître sa perspective peut ainsi donner des pistes favorisant la

mise en place d'activités éducatives plus adaptées à ses besoins (Davies et Ryan, 2014). D'ailleurs, les études témoignent des effets positifs observés suite à la prise en compte des perceptions des élèves : amélioration de la relation élève-enseignant, meilleure estime de soi, comportements plus adéquats au plan social et scolaire (Flynn et al., 2011).

2.4.2 Comparaison des résultats entre les élèves tout venant et ceux présentant des difficultés comportementales

Le deuxième objectif était de vérifier dans quelle mesure les élèves PDC se démarquent des élèves tout venant quant à la perception des interactions en classe. Pour chacun des domaines de la qualité des interactions, les moyennes obtenues auprès des élèves PDC sont inférieures à celles produites par les élèves tout venant, et ce, de manière significative. De façon plus précise, les élèves PDC évaluent moins favorablement les dimensions climat positif, sensibilité de l'enseignant, gestion des comportements, productivité, développement de concept et qualité des rétroactions comparativement à leurs pairs. Les dimensions pour lesquelles aucune différence significative n'est obtenue sont celles qui obtiennent les scores les plus faibles pour l'ensemble de l'échantillon, c'est-à-dire le respect du point de vue des élèves, les approches pédagogiques et la modélisation du langage. Tous les élèves semblent donc estimer que les interactions qui se déploient sous ces dimensions sont moins développées en général dans les classes du primaire.

Les scores plus faibles que les élèves PDC ont attribué aux domaines et aux dimensions vont dans le même sens que ceux rapportés dans d'autres études à l'effet que ces élèves jugent que le soutien aux apprentissages de l'enseignant est insuffisant (Hajdukova et al., 2014) ou que les activités d'apprentissage sont peu stimulantes (Graham et al., 2016). Le climat négatif est aussi dépeint de façon plus défavorable, c'est-à-dire que les élèves PDC choisissent des formats de

réponse comme la moitié du temps, souvent ou presque toujours à des énoncés tel « l'enseignant se moque de moi » alors que les autres élèves choisissent le format presque jamais. Ces résultats sont cohérents avec les propos des élèves PDC à l'effet que les relations avec l'enseignant et les pairs sont difficiles ou conflictuelles (Cefai et Cooper, 2010).

Poulou (2014) suggère d'examiner les perceptions des élèves dans une perspective de mieux comprendre les comportements difficiles des élèves. Nos résultats laissent entendre que les interactions en classe répondent peu ou partiellement aux besoins des élèves PDC alors que les élèves tout venant semblent plus satisfaits sur plusieurs dimensions. Rappelons ici que les énoncés ont été formulés de manière à refléter l'expérience personnelle du participant. Ainsi, lorsqu'un score calculé pour un élève PDC est inférieur à celui obtenu auprès des élèves tout venant, il témoigne que ce sont les perceptions des interactions qui le concernent qui semblent déficientes et non une évaluation de l'approche au niveau du groupe. Par exemple, parmi les énoncés dont les scores des élèves PDC se distinguent des élèves tout venant, il est question de « je sais ce que je dois faire et apprendre dans cette classe », « les activités d'apprentissage m'intéressent » et « mon enseignant m'aide quand j'en ai besoin ». Considérant que les trois domaines et sept des dix dimensions présentent des écarts significatifs, les élèves PDC expriment des perceptions plus négatives que les élèves tout venant à l'égard d'une multitude d'interactions en classe. Il est possible que ces perceptions plus négatives se traduisent par des comportements dérangeants, que ce soit pour éviter les tâches qui apparaissent ardues, pour obtenir justice ou parce qu'ils perçoivent un délai trop long entre leurs bons comportements et la gratification par l'enseignant (Massé et al., 2020).

Deux hypothèses pourraient expliquer les écarts de perceptions. D'une part, ces perceptions différenciées des élèves trouvent écho dans les études qui indiquent que les enseignants agissent différemment selon le genre de l'élève, sa réussite ou ses comportements (Nurmi et al., 2012; Zee et Koomen, 2017) ou à celles qui rapportent que les attitudes des enseignants sont moins positives à l'égard des élèves PDC (Monsen et al., 2014). Ceci soulève un questionnement quant à la différenciation dont font preuve les enseignants afin de répondre à la variété des besoins des élèves de leur classe, dont ceux des élèves PDC. Il semblerait opportun d'offrir de la formation aux enseignants sur la manière de différencier ses approches afin de répondre positivement aux divers besoins. Les problèmes de comportement auraient tendance à diminuer lorsque l'enseignant est sensible aux besoins de l'élève (Buyse et al., 2008).

D'autre part, une seconde hypothèse mérite d'être envisagée pour expliquer les différences de perceptions. De l'avis de Dodge (2006), les perceptions des élèves PDC pourraient être affectées par un biais d'attribution hostile. En effet, les élèves PDC auraient davantage tendance que les autres à attribuer une intention hostile aux actes d'un individu. Cela pourrait expliquer les scores plus élevés obtenus à des énoncés liés au climat négatif comme « mon enseignant menace des élèves ». Dans ce cas, une intervention auprès de l'élève pour l'outiller à comprendre davantage les intentions d'autrui pourrait s'avérer bénéfique. Proposer à l'élève une grille d'observation détaillée de ses comportements et ceux de l'enseignant pourrait l'aider à dissocier ses émotions négatives des interventions de l'enseignant. Une amélioration des perceptions de la classe pourrait entraîner une amélioration des comportements, de la motivation, des attitudes et du rendement scolaire de l'élève PDC (Brock et al., 2008; Gasser et al., 2018; Thuen et Bru, 2009). En somme, nos résultats démontrent des différences entre les perceptions des élèves tout

venant et celles des élèves PDC, mais d'autres études sont nécessaires afin de comprendre la source de celles-ci.

En terminant, certaines limites doivent être soulevées concernant les résultats de cette étude. Bien qu'adapter un instrument semble être une méthode commune dans les études (Phillippo et al., 2017), le questionnaire utilisé devrait être validé à plus grande échelle. Si la cohérence interne démontre une validité satisfaisante pour les domaines, les échelles liées aux dimensions du modèle présentent une cohérence plus faible. Ce résultat s'explique d'abord par le petit nombre d'énoncés associés aux dimensions, soit entre quatre et six énoncés, ce qui tend à produire des valeurs plus faibles (Tabachnick et Fidell, 2013). Aussi, ces énoncés représentent les indicateurs du modèle d'observation CLASS qui sont prévus afin d'exposer différentes facettes d'une dimension. En conséquence, il est possible que les corrélations entre ces énoncés soient faibles, diminuant la valeur de la cohérence interne de l'échelle. Par exemple, pour la dimension productivité, les indicateurs renvoient à la maximisation du temps consacré aux apprentissages, aux routines établies, à l'efficacité des transitions et au niveau de préparation de l'enseignant. S'il est vrai que d'obtenir un score élevé pour chacun de ces indicateurs témoigne d'une grande productivité, il se peut qu'un enseignant démontre de grandes aptitudes au regard d'un indicateur, mais moins au regard d'un autre. Il pourrait en être ainsi dans les échelles présentant une plus faible cohérence interne de ce questionnaire.

Les analyses factorielles confirmatoires supportent la validité du modèle, avec un ajustement légèrement supérieur aux données lorsqu'il s'agit de modèle à dix dimensions que celui à trois domaines. Même si les auteurs suggèrent une analyse factorielle confirmatoire lorsqu'un modèle théorique sous-jacent est reconnu (Tabachnick et Fidell, 2013), les résultats de

Ben Alaya (2017) laissent penser qu'une analyse factorielle exploratoire préalable permet d'examiner plus adéquatement les qualités psychométriques des instruments, peu importe s'il repose sur un modèle théorique bien établi. Il pourrait être intéressant d'examiner cette piste pour construire la validité de notre instrument. Somme toute, bien que les recommandations habituelles aient été respectées, le questionnaire proposé doit être validé dans d'autres études.

Également, les élèves identifiés PDC l'ont été par leurs pairs, ce qui pourrait présenter des différences avec la perception des enseignants. Il serait intéressant de déterminer dans quelle mesure les élèves et les enseignants sont du même avis concernant les élèves qui présentent le plus de problématiques comportementales. La triangulation entre différentes mesures, telles qu'une observation, un questionnaire auprès des élèves et un autre dédié à l'enseignant, permettrait de déterminer dans quelle mesure les perceptions convergent ou non.

2.5 Conclusion

Malgré le fait d'être scolarisés dans la même classe, les élèves rapportent des perceptions différentes quant aux interactions qui s'y déroulent. Les élèves PDC rapportent une moins grande qualité d'interactions dans le domaine du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage que le font les élèves tout venant. Faire en sorte que l'élève développe une perception plus positive des interactions en classe serait une avenue permettant potentiellement de diminuer les difficultés comportementales, par exemple en faisant vivre du succès à l'élève en lui octroyant une responsabilité. Cette stratégie bénéficierait aussi à tous les élèves puisqu'ils énoncent que le respect de leur point de vue est la dimension moins développée dans les interactions en classe. Si des cadres d'intervention proposent déjà de placer l'élève au

cœur de ses apprentissages, ces résultats semblent indiquer que le travail en ce sens n'est pas encore parachevé.

Références

Auteurs. (2020).

Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. et Shaw, P. A. (2015).

Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121.

Aguert, M. et Capel, A. (2018). Mieux comprendre les scores z pour bien les utiliser. *Rééducation*

Orthophonique, 274, 61-85.

Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review

of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lecompte, trad.).

De Boeck.

Ben Alaya, I. (2017). Bilan des qualités psychométriques du « Questionnaire for Teacher

Interaction » (QTI) : zones d'ombre sur l'environnement d'apprentissage au Québec et en

Tunisie [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS

[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11629/Ben_Ayala_Ibtissem_PhD_2](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11629/Ben_Ayala_Ibtissem_PhD_2017.pdf)

017.pdf

Benoit, V., Bonvin, P. et Angelucci, V. (2019). Expériences positives de l'intégration scolaire en

Suisse francophone : points de vue d'enseignant·e·s sur les facilitateurs et obstacles. *Revue*

des sciences de l'éducation, 45 (1), 3-26.

-
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. et Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 46*(2), 129-149.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bru, E., Stephens, P. et Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology, 40*(4), 287-307.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. et Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367-391.
- Cadima, J., Leal, T. et Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology, 48*(6), 457-482.
- Caron, P.-O. (2018). *La modélisation par équations structurelles avec Mplus*. Presses de l'Université du Québec.
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 183-198.
- Davies, J. D. et Ryan, J. (2014). Voices from the margins: The perceptions of pupils with emotional and behavioral difficulties about their educational experiences. Dans P. Garner,

- K. James et E. Julian (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 349-362). SAGE Publications Ltd.
- de Leeuw, R. R., de Boer, A. A. et Minnaert, A. E. M. G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 166-186.
- Delorme, A. et Flückiger, M. (2003). *Perception et réalité : une introduction à la psychologie des perceptions*. De Boeck.
- den Brok, P. Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the questionnaire on teacher interaction. *Learning Environments Research*, 9(3), 199-213.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2008). *Difficultés de comportement, adaptation scolaire et parcours dans les services*. Université de Sherbrooke.
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Éléves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4^e éd.). Sage Publications.
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 18(3), 791-814.
- Downer, J.T., Sabol, T. J. et Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Part of a special issue: Overlaps Between Socio-Emotional and Academic Development*, 21(5), 699-723.

- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F. et Ruzek, E. (2015). Measuring effective teacher-student interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 722-758.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R. et Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287-305.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5^e éd.). Sage.
- Flynn, P., Shelvin, M. et Lodge, A. (2011). Are you listening? I'm me! *Journal of Special Needs Education in Ireland*, 25(1), 60-74.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Université de Sherbrooke.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-34.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. et Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. et Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92.

- Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 441-455.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: Lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 1-32.
- Graham, L. J., Van Bergen, P. et Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 35-54.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. Cox et K. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-84). Brookes Publishing.
- Herz, B. et Haertel, N. (2016). The pupils voice in different educational settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 1040-1045.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (11^e ed.). Pearson.

- Koepke, M. F. et Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Part of the special issue, Conflict Resolution, 19*(6), 843-864.
- Krull, J., Wilbert, J. et Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*(2), 169-190.
- Kunter, M. et Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research, 9*(3), 231-251.
- Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 257-266.
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2020). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (p.225-260) (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. et Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review, 41*(2), 141-159.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education, 21*(2), 146-159.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.

- Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology, 51*(5), 599-610.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research, 17*(1), 113-126.
- Murray, C., Murray, K. M. et Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 49-61.
- Nurmi, J. E., Viljaranta, J., Tolvanen, A. et Aunola, K. (2012). Teachers adapt their instruction according to students' academic performance. *Educational Psychology, 32*(5), 571-588.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. et Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology, 39*(3), 248-261.
- Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S. et Neale, J. M. (1976). The pupil evaluation inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology, 4*(1), 83-97.
- Pelletier, L.G. et Vallerand, R.J. (1994). Les perceptions et les cognitions sociales : percevoir les gens qui nous entourent et penser à eux. Dans R.J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p.193-258). Gaëtan Morin Éditeur.

-
- Phillippo, K. L., Conner, J., Davidson, S. et Pope, D. (2017). A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships. *Teachers College Record*, 119(8), 1-42.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K*. Brookes Publishing.
- Poulin, C. et Lessard, A. (2016). Gérer la classe c'est plus que gérer les comportements : comment atteindre l'équilibre ? *La Foucade*, 17(1), 14-16.
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986-1004.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712.
- Schenke, K. (2018). From structure to process: Do students' own construction of their classroom drive their learning? *Learning and Individual Differences*, 62, 36-48.
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Laurence Erlbaum.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.

- Spearman, J. et Watt, H. M. G. (2013). Perception shapes experience: The influence of actual and perceived classroom environment dimensions on girls' motivations for science. *Learning Environments Research*, 16(2), 217-238.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y. et Kwok, O.-M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Pearson.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: A four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
- Thuen, E. et Bru, E. (2009). Are changes in students' perceptions of the learning environment related to changes in emotional and behavioural problems? *School Psychology International*, 30(2), 115-136.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U. et Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction*, 28, 1-11.
- Wang, M.-T. et Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.

-
- Whitley, J., Lupart, J. L. et Beran, T. (2009). The characteristics and experiences of Canadian students receiving special education services for emotional/ behavioural difficulties. *Exceptionality Education International*, 19(1), 14-31.
- Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60.
- Zimmermann, F., Schütte, K., Taskinen, P. et Köller, O. (2013). Reciprocal effects between adolescent externalizing problems and measures of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 747-761.
- Zumbo, B.D., Gadermann, A.M. et Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6, 21-29.

3. ARTICLE 3 : LES CARACTÉRISTIQUES COMPORTEMENTALES JOUENT-ELLES UN RÔLE MODÉRATEUR ENTRE LES INTERACTIONS EN CLASSE PERÇUES PAR LES ÉLÈVES ET LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ?

Dans *Revue des sciences de l'éducation*

Accepté : 15 janvier 2021

Manon Beaudoin, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Marie-France Nadeau, Ph.D, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Anne Lessard, Ph.D, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Résumé :

Fondée sur la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986), cette étude a examiné les liens entre les interactions en classe perçues par les élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle à l'égard du travail scolaire en considérant le rôle modérateur de leurs caractéristiques comportementales. Les données ont été recueillies auprès de 574 élèves du primaire en classe ordinaire au Québec. Des analyses de comparaison de moyenne indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle est plus faible chez les élèves manifestant des difficultés comportementales extériorisées comparativement aux élèves tout venant. Selon une régression linéaire multiple, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage expliquent une partie de la variance du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Les caractéristiques comportementales jouent un rôle modérateur sur les relations entre les domaines des interactions en classe (soutien émotionnel, organisation de la classe, soutien à l'apprentissage) et sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Les interactions en classe n'influencent donc pas le sentiment d'efficacité personnelle de la même manière pour tous les élèves.

Abstract :

In accordance with social cognitive theory (Bandura, 1986), this study examines the links between the quality of classroom interactions as perceived by students and their self-efficacy belief in school (SEB) by considering the moderating role played by their behavioral characteristics. The data were collected from 574 Quebec elementary school students evolving in mainstream classrooms. The results of the t-test analyses first indicate that SEB is lower in students who exhibit externalized behavioral difficulties than in regular students. Next, multiple linear regression shows that class organization and instructional support account for part of variance in student SEB. Finally, behavioral characteristics of students play a moderating role on the three relationships between the domains of classroom interactions (emotional support, classroom organization, instructional support) and their SEB. These results highlight that classroom interactions do not influence SEB in the same way for all students.

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, interactions en classe, difficultés comportementales, élèves du primaire, classe ordinaire

3.1 Introduction

Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme le jugement de l'élève de sa capacité à atteindre un objectif ou à réaliser une tâche (Bandura, 2007). Puisque le sentiment d'efficacité personnelle varie selon les sphères d'activité de l'élève, il doit être évalué dans un contexte spécifique. Pour cette raison, cette étude s'attarde au sentiment d'efficacité personnelle des élèves à l'égard de leur capacité à effectuer le travail scolaire (p. ex., utiliser les ressources, s'organiser pour faire un travail). Un sentiment d'efficacité personnelle élevé favoriserait chez l'élève la persévérance (Schunk et DiBenedetto, 2016), la motivation (Schunk, 1991), l'engagement (Martin et Rimm-Kaufman, 2015) et la réussite scolaire (Millones et coll., 2013). Parallèlement, le sentiment d'efficacité personnelle détermine le comportement que l'élève adoptera lors des diverses tâches proposées en classe. Par exemple, les efforts et la persévérance dont fera preuve l'élève face à un obstacle varient selon l'évaluation de ses capacités à les réussir (Pajares, 1996). Le sentiment d'efficacité personnelle constitue donc un levier à considérer pour soutenir l'apprentissage et le développement des élèves.

Le sentiment d'efficacité personnelle se développe, entre autres, au gré des succès et des échecs vécus dans les expériences. Il est ainsi logique de supposer que l'élève développe son sentiment d'efficacité personnelle à partir des expériences vécues en classe et à partir des interactions avec ses pairs et avec l'enseignant·e. Des études témoignent effectivement que certaines interactions en classe influencent le sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, l'étude de Meece et coll. (2003) montre que le soutien de l'enseignant·e contribue au développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. Dans le même sens, Bandura et coll. (1996) suggèrent que des relations sociales positives avec les pairs favorisent le sentiment

d'efficacité personnelle. Ces exemples montrent que la qualité des relations avec les autres acteurs de la classe est importante, mais les sources du développement du sentiment d'efficacité personnelle proposées par Bandura (2007) invitent à s'intéresser aux interactions en classe de manière plus large.

Cependant, tous les élèves ne rapportent pas vivre des interactions positives en classe ordinaire. Plus particulièrement, les élèves présentant des difficultés comportementales extériorisées, comme des difficultés attentionnelles, d'hyperactivité, d'autocontrôle ou de régulation émotionnelle, mentionnent vivre des relations conflictuelles avec leurs enseignant·e·s (Cefai et Cooper, 2010), se sentir exclus du groupe de pairs (Krull et coll., 2018), intimidés par ceux-ci (Cooper et Cefai, 2013) ou stigmatisés (Mowat, 2015). Bien qu'il apparaisse logique de croire que les interactions en classe perçues par les élèves présentant des difficultés comportementales peuvent influencer leur sentiment d'efficacité personnelle, aucune étude n'a examiné les relations entre ces variables dans un contexte de classe ordinaire. Quelques études suggèrent tout de même que les stratégies d'enseignement influencent le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (van Dinther et coll., 2011) ou que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves présentant des difficultés comportementales est plus faible (Martin et coll., 2017), sans nécessairement le comparer à celui des élèves tout venant de la même classe.

Dans un contexte où la scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales doit se dérouler le plus possible en classe ordinaire (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015) et que ces élèves sont présents dans la majorité des milieux éducatifs (Roskam, 2015), il apparaît pertinent d'examiner les relations entre les

interactions en classe, le sentiment d'efficacité personnelle et les caractéristiques comportementales des élèves.

3.2 Contexte théorique

Selon la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), les comportements, les facteurs personnels et environnementaux interagissent et s'influencent mutuellement pour déterminer le développement de l'individu. Ainsi, les comportements (p. ex., engagement, opposition) sont déterminés par les facteurs personnels (p. ex., capacités, champs d'intérêt), mais ils les influencent aussi (p. ex., moins d'engagement nuit au développement des habiletés). Dans le même sens, les comportements (p. ex., agressivité) d'un individu influencent les facteurs environnementaux (p. ex., accueil par les pairs) tout comme ces derniers modifient les comportements. Ces interrelations se produisent également entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux.

L'influence relative des facteurs personnels, environnementaux et des comportements varie selon les situations. Bien qu'il existe d'autres processus médiateurs, Bandura (1986) considère que les processus cognitifs, composantes des facteurs personnels, exercent une influence prépondérante sur le développement humain. D'abord, l'influence de la plupart des facteurs environnementaux s'opère dans l'analyse que la personne en fait. Les processus cognitifs déterminent, entre autres, le sens et l'importance des événements. La personne est alors guidée par sa perception qu'elle peut modifier ses pensées, ses émotions et ses actions pour assurer son développement. Grâce à ses processus cognitifs, comme l'autoréflexion, l'autorégulation et l'autoorganisation, elle peut exercer une influence sur elle-même et sur son environnement pour obtenir des résultats souhaités.

Les travaux de Bandura (2007) révèlent que le comportement individuel est largement régulé par l'anticipation des résultats. Ainsi, une personne s'engagera ou non dans une action selon sa perception de sa capacité à produire les résultats escomptés. Par exemple, si un·e élève anticipe que ses actions porteront ses fruits, l'élève adoptera en conséquence des comportements d'autorégulation et d'autocontrôle (Bandura, 1993). Plus le sentiment d'efficacité personnelle est fort, plus l'élève se fixera des objectifs de réussite élevés et plus son engagement à les atteindre sera ferme. À l'inverse, un·e élève ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle aura tendance à éviter les situations qui lui paraissent difficiles, à abandonner devant les obstacles ou à ressentir du stress ou de la frustration face à l'adversité. Pour ces raisons, le sentiment d'efficacité personnelle s'avère un processus central et critique du développement de l'élève.

Pour développer son sentiment d'efficacité personnelle, l'élève peut compter sur les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale de même que sur les indicateurs physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007). Les expériences de maîtrise renvoient aux moments au cours desquels l'élève démontre ce qu'il est capable d'accomplir. Le traitement cognitif de cette expérience viendra influencer le sentiment d'efficacité personnelle selon que l'élève attribue sa réussite ou son échec à ses capacités ou à des causes extérieures (comme l'aide reçue ou le niveau de difficulté de l'activité). L'expérience vicariante, définie comme l'observation d'une autre personne en train d'exécuter une action donnée, constitue un autre moyen efficace par lequel l'élève peut moduler son sentiment d'efficacité personnelle. L'analyse de la performance des autres peut fournir un indice de ses capacités pour une tâche semblable. La persuasion verbale est une troisième source d'influence du développement du sentiment d'efficacité personnelle lorsque des personnes significatives, par leurs encouragements,

persuadent l'élève de sa capacité à réussir une tâche. Enfin, pour évaluer ses capacités, l'élève se réfère en partie aux informations somatiques provenant de son état physiologique et émotionnel. Des indicateurs physiologiques, comme le stress, peuvent moduler le sentiment d'efficacité personnelle en étant perçus comme des signaux indiquant une incapacité.

Ces sources de développement du sentiment d'efficacité personnelle suggèrent ainsi que les interactions en classe avec les pairs et avec l'enseignant·e vont influencer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. Par exemple, les activités d'apprentissage choisies par l'enseignant·e contribuent au regard que l'élève porte sur son sentiment d'efficacité personnelle en fonction notamment des succès ou des échecs vécus dans celles-ci. De même, les pairs peuvent également influencer le sentiment d'efficacité personnelle par leurs attitudes réciproques. En conséquence, les interactions en classe doivent être considérées dans l'étude du sentiment d'efficacité personnelle puisqu'elles concourent à moduler l'évaluation que l'élève en fera.

3.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle et interactions en classe

Le *Teaching Thought Interactions* (TTI), le cadre conceptuel de Hamre et Pianta (2007) qui a été validé, décrit trois domaines d'interactions : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Le soutien émotionnel se caractérise par la présence de relations authentiques et d'affects positifs entre les acteurs de la classe, de même que par la sensibilité que l'enseignant·e manifeste à l'égard des élèves. L'organisation de la classe renvoie aux actions que l'enseignant·e effectue en vue de gérer proactivement et subtilement les comportements ainsi qu'à celles liées à la préparation et au déroulement des activités d'apprentissage. Enfin, le soutien à l'apprentissage concerne les pratiques mises en place pour faciliter le développement cognitif et la participation de l'élève dans ses apprentissages.

Bien que des études aient indiqué des liens entre les interactions en classe et l'engagement (Pakarinen et coll., 2014), l'autorégulation (Merritt et coll., 2012) et la réussite scolaire (Pianta et Hamre, 2009; Reyes et coll., 2012) des élèves, seul un petit nombre ont examiné les liens entre les interactions en classe et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (van Dinther et coll., 2011). Par exemple, l'étude de Patrick et coll. (2007) montre que le soutien émotionnel de l'enseignant·e et le soutien des pairs envers les apprentissages des élèves contribuent positivement à leur sentiment d'efficacité personnelle. Toutefois, elle n'évalue pas les interactions liées aux autres domaines du cadre TTI. Pourtant, les liens théoriques avec les sources de développement du sentiment d'efficacité personnelle laissent penser qu'ils pourraient avoir une influence.

Ainsi, il semble juste de proposer que des interactions positives en classe avec les pairs et l'enseignant·e favorisent le développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. En contrepartie, les élèves pour qui les interactions s'avèrent plutôt conflictuelles, notamment les élèves présentant des difficultés comportementales, seraient plus susceptibles de développer un sentiment d'efficacité personnelle plus faible en classe.

3.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle et caractéristiques comportementales

De l'avis de Zimmermann et coll. (2013), les difficultés comportementales comprennent l'ensemble des comportements dérangeants en classe sans pour autant qu'ils atteignent un seuil clinique menant à un diagnostic. En effet, les comportements anodins, mais répétés (comme parler sans attendre le droit de parole ou ne pas être assis sur sa chaise) entravent le plus le déroulement de la classe (Sun et Shek, 2012). Ainsi, les élèves présentant des difficultés comportementales dans cette étude sont ceux qui ont des réactions comportementales ou émotionnelles différentes des

normes associées à leur âge et qui, par leur fréquence, leur intensité, leur durée et leur constance, entraînent des effets négatifs sur le rendement scolaire et le fonctionnement social (MEESR, 2015).

Le modèle de Bandura (1986) met en exergue les liens réciproques entre le sentiment d'efficacité personnelle et le comportement de l'élève. Ce modèle permet d'énoncer qu'un élève ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé est plus susceptible de s'engager dans ses apprentissages et moins enclin à adopter des comportements déviants ou perturbateurs (Bandura, 1993). À l'inverse, l'élève ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus faible aura tendance à éviter une tâche et à adopter des comportements problématiques gênant l'atteinte des objectifs, s'estimant difficilement capable de les réussir. La similarité de ces manifestations à celles qu'ont les élèves présentant des difficultés comportementales invite à penser que ces derniers sont susceptibles d'avoir un faible sentiment d'efficacité personnelle.

Or, relativement peu d'études ont comparé le sentiment d'efficacité personnelle des élèves présentant des difficultés comportementales à celui des élèves tout venant (Martin et coll., 2017). Celles qui l'ont fait rapportent des résultats contradictoires; certaines indiquent que les élèves présentant des difficultés comportementales ont un plus faible sentiment d'efficacité personnelle que leurs pairs (Chouinard et coll., 2004; Deacon, 2004), alors que d'autres ne rapportent pas de différence (Fulk et coll., 1998; Gresham et coll., 2005; Hoza et coll., 1993). Cependant, aucune de ces études ne compare le sentiment d'efficacité personnelle des élèves présentant des difficultés comportementales et tout venant qui sont scolarisés dans la même classe ordinaire. Par exemple, les élèves présentant des difficultés comportementales de l'étude de Fulk et coll. (1998) sont scolarisés en école spécialisée alors que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou tout venant le sont en classe ordinaire. Comme le milieu spécialisé offre davantage d'encadrement, ce

fait pourrait se traduire par un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle et expliquer pourquoi les élèves présentant des difficultés comportementales de cette étude n'avaient pas un sentiment d'efficacité personnelle moindre que celui des autres élèves. Par conséquent, ces études ne permettent pas de savoir si les distinctions intergroupes sont liées aux caractéristiques comportementales ou à des interactions différentes au sein de ces milieux éducatifs.

Il est donc probable d'observer des divergences entre le sentiment d'efficacité personnelle des élèves tout venant et celui des élèves présentant des difficultés comportementales. Plus encore, il est possible que les caractéristiques comportementales modifient les liens entre les interactions vécues par les élèves en classe et leur sentiment d'efficacité personnelle. À titre d'exemple, un élève doit s'estimer semblable au pair pris comme modèle pour que le modelage puisse se traduire par des effets positifs sur son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1993). Or, il peut être difficile pour l'élève présentant des difficultés comportementales de transposer les expériences de succès de ses pairs à sa propre situation, car son parcours scolaire est plus souvent marqué par des difficultés d'apprentissage (Dumas, 2013) et des échecs scolaires (Gage et coll., 2017). Il y a donc lieu de penser que malgré des interactions en classe de qualité, l'effet sur le sentiment d'efficacité personnelle pourrait être différent selon les caractéristiques comportementales des élèves.

En somme, le modèle théorique de Bandura (2007) suggère que les interactions en classe peuvent influencer le sentiment d'efficacité personnelle tout comme l'expérience active et la persuasion verbale. Comme ces interactions semblent se vivre différemment par les élèves tout venant et ceux présentant des difficultés comportementales, il importe d'examiner le sentiment d'efficacité personnelle de tous les élèves. En conséquence, le but de cette étude est d'examiner les liens entre les interactions en classe perçues par des élèves du primaire scolarisés en classe

ordinaire et leur sentiment d'efficacité personnelle en considérant leurs caractéristiques comportementales. Plus spécifiquement, le premier objectif vise à décrire le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et à vérifier si celui des élèves tout venant se distingue de celui des élèves présentant des difficultés comportementales. Le deuxième objectif est d'évaluer la contribution des trois domaines des interactions en classe au sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. Le troisième est de vérifier si les caractéristiques comportementales jouent un rôle modérateur dans les relations entre les domaines des interactions en classe et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

3.3 Méthode

Dans cette étude quantitative à devis descriptif explicatif (Fortin et Gagnon, 2016), une collecte de données a été effectuée auprès d'élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire pour examiner les liens entre les interactions en classe, le sentiment d'efficacité personnelle et les caractéristiques comportementales.

3.3.1 Sujets

Les participant·e·s à l'étude sont des élèves de la 4^e, 5^e ou 6^e année de 29 classes réparties dans 22 écoles primaires. Ces écoles de la région de l'Estrie et des Bois-Francs sont regroupées dans cinq commissions scolaires. Ces élèves ont été ciblés parce que c'est autour de la 3^e année du primaire que les élèves commenceraient à avoir une vision plus réaliste de leurs compétences (Bouffard et coll., 1998). Sur 656 élèves fréquentant ces classes, 78 n'ont pas participé, que ce soit en raison de leur absence, du refus ou du non-retour du formulaire de consentement adressé à leurs parents, ce qui donne un taux de participation de près de 90 %. L'échantillon se compose de 301 filles (52 %) et 273 garçons (48 %) dont l'âge varie entre 9 et 12 ans.

3.3.2 Instrumentation

Interactions en classe

Le questionnaire « Perception de la qualité des interactions en classe » est un outil élaboré et validé dans le cadre de cette étude (Beaudoin, Nadeau et Lessard, 2019). Conçu à partir de la démarche proposée par DeVellis (2017) et prenant appui sur le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), un modèle théorique d'observation (Pianta et coll., 2008), ce questionnaire mesure la qualité des trois domaines d'interactions en classe à partir de la perception des élèves. Dix-huit énoncés mesurent le soutien émotionnel ($\alpha = 0,88$; p. ex. : Mon enseignant sait si quelque chose me dérange), douze évaluent l'organisation de la classe ($\alpha = 0,81$; p. ex. : Mon enseignant est capable de gérer les comportements dérangeants) et treize autres permettent d'estimer le soutien à l'apprentissage ($\alpha = 0,85$; p. ex. : Mon enseignant propose du travail stimulant dans cette classe). Les élèves sont invités à répondre selon une échelle de cinq points (1 = presque jamais; 5 = presque toujours). Le score de chaque domaine est obtenu par la moyenne des scores aux énoncés qui le composent. Les analyses factorielles confirmatoires appuient le modèle à trois domaines ($X^2/dl = 2,534$; ICA = 0,802; ETA = 0,052).

Caractéristiques comportementales des élèves : sociométrie

Les caractéristiques comportementales des élèves ont été évaluées à partir d'une activité sociométrique s'appuyant sur les procédures en vigueur et le construit de comportements problématiques selon un instrument reconnu comme le *Pupil Evaluation Inventory* ou PEI (Pekarik et coll., 1976). Les participant·e·s de l'étude devaient surligner dans la liste des élèves du groupe le nom d'un, deux ou trois élèves qui correspondaient le plus aux sept énoncés caractérisant les comportements extériorisés; voici ces énoncés commençant par les mots « Identifie l'élève qui » :

n'attend pas son tour avant de parler, ne respecte pas les règles, se fâche facilement, dérange souvent les autres en classe, frappe ou pousse les autres, se fait le plus souvent chicaner par l'enseignant, bouge souvent sur sa chaise. La somme du nombre de nominations aux sept énoncés a été effectuée avant d'être convertie en score z par rapport à la moyenne de la classe.

Rappelons que les élèves qui correspondent à la notion d'élève présentant des difficultés comportementales manifestent des comportements problématiques dont la fréquence, l'intensité, la gravité et la constance ont des conséquences sur leur personne et sur leur environnement de classe (MEESR, 2015). En conséquence, ce sont les élèves de notre échantillon qui présentent un score z très élevé sur l'échelle des caractéristiques comportementales. Dans la courbe de distribution normale, un score z supérieur à 1,65 permet de cibler 5 % des élèves qui se distinguent du reste de la population (Aguert et Capel, 2018). Ce seuil a été retenu en raison de sa cohérence avec la prévalence estimée par certains auteurs (Dworet et Maich, 2007; Kauffman et Landrum, 2018).

Dans les 29 classes, un, deux ou trois élèves par classe présentent un score z supérieur à 1,65, pour un total de 55 élèves présentant des difficultés comportementales. Un autre groupe de 24 élèves manifestait des comportements problématiques de façon supérieure à la moyenne, c'est-à-dire que leur score z était compris entre 1 et 1,65. Ces élèves ont été exclus des analyses afin de présenter deux groupes clairement distincts sur le plan de leurs caractéristiques comportementales. Les élèves tout venant ($n = 495$) présentent un score z inférieur à 1, signifiant qu'ils ne se démarquent pas de la moyenne des comportements problématiques observables chez des élèves d'âge primaire. Les élèves tout venant ($n = 495$) sont les élèves qui ne se démarquent pas de la

moyenne des comportements problématiques observables chez des élèves d'âge primaire et dont le score z est inférieur à 1.

Sentiment d'efficacité personnelle

Pour décrire le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et explorer ses liens avec les autres variables, une version française de l'échelle portant sur l'apprentissage autonome (Bandura, 2014) a été utilisée par l'équipe de recherche et adaptée à l'expérience scolaire actuelle des élèves du primaire. Par exemple, « utiliser la bibliothèque pour obtenir des informations afin de faire mes devoirs » est devenu « Je suis capable d'utiliser les ressources (livres, Internet) pour obtenir des informations ». Cette échelle est composée de neuf énoncés ($\alpha = 0,85$). Par exemple, les élèves évaluent leur sentiment d'efficacité concernant la planification et l'organisation du travail ou la capacité à réaliser les travaux dans les délais prescrits. Une échelle de mesure de type Likert en cinq points a été utilisée (1 = presque jamais; 5 = presque toujours). Le score de sentiment d'efficacité personnelle correspond à la moyenne des énoncés; un score élevé traduit un grand sentiment d'efficacité personnelle.

3.3.3 Déroulement de l'étude

Les participant·e·s à l'étude ont été sollicité·e·s par un courriel transmis à des enseignant·e·s d'écoles primaires. Ce courriel présentait brièvement le projet de recherche et le rôle des enseignant·e·s. Les personnes ayant manifesté un intérêt ($n = 29$) ont reçu la lettre de présentation de l'étude, le formulaire de consentement à l'attention des parents des élèves ainsi que les consignes pour préparer la passation du questionnaire en classe (p. ex., fournir la liste des noms des élèves de la classe pour l'activité sociométrique). Une fois ces étapes effectuées, la chercheuse s'est présentée en classe avec une version papier des questionnaires. Elle a présenté brièvement la

tâche aux élèves, expliqué les consignes et leur a demandé de remplir le questionnaire individuellement.

3.3.4 Méthode d'analyses des données

Les données ont été compilées dans le logiciel IBM SPSS Statistics version 25 (IBM Corporation, 2018). Des analyses préliminaires indiquent que les données manquantes pour chaque échelle sont peu nombreuses (moins de 1 % pour chaque échelle); en conséquence, elles n'ont pas été remplacées (Tabachnick et Fidell, 2013). Selon les indices d'asymétrie et d'aplatissement, la distribution des données s'approche de la normalité pour toutes les échelles.

Pour répondre aux objectifs de cette étude, diverses analyses ont été effectuées. D'abord, des analyses descriptives (moyenne, écart type) dressent le bilan du sentiment d'efficacité personnelle pour tous les élèves. Un test t, tenant compte de l'égalité des variances, évalue si les différences observées entre les élèves tout venant et ceux présentant des difficultés comportementales sont significatives. Ensuite, les liens entre les domaines des interactions en classe et le sentiment d'efficacité personnelle sont évalués par une régression linéaire multiple. Enfin, des régressions simples permettent de mettre en lumière l'effet modérateur de la variable « caractéristiques comportementales » sur les liens entre chacun des domaines des interactions en classe et le sentiment d'efficacité personnelle. Pour mener ces dernières analyses, le module PROCESS (Procedure for SPSS Version 3.5 par Andrew F.Hayes) a été utilisé.

Pour assurer la validité des régressions, certaines prémisses doivent être respectées. D'abord, la taille de l'échantillon doit être supérieure à 50 plus 8 répondants par variable indépendante (Tabachnick et Fidell, 2013), ce que notre modèle rencontre ($574 \geq 50 + 8 \cdot 4$). Les valeurs d'inflation du facteur de variance (*Variance Inflation Factor* ou VIF) ne montrent aucune

multicolinéarité importante puisque toutes les valeurs sont inférieures à 3,3. En ce qui concerne la distribution des résidus, l'examen de l'histogramme et du tracé P-P montrent une distribution sensiblement normale. Le nuage de points indique que l'homoscédasticité est acceptable. La valeur de 1,985 de la statistique de Durbin-Watson atteste que les résidus sont indépendants. Toutefois, les résidus présentant une valeur extrême peuvent nuire à l'ajustement du modèle. Par conséquent, cinq participants ayant une valeur de résidu supérieure à 3 n'ont pas été inclus dans les analyses de régression.

Pour évaluer l'effet modérateur, les auteurs recommandent de conserver les scores des variables en valeur continue lorsqu'elles se présentent de cette manière au lieu de les transformer en variable dichotomique (p. ex., pour refléter la présence ou non d'une condition à partir d'un seuil) (Rasle et Irachabal, 2001). L'écart type est alors utilisé pour distinguer les participants sur la base du score standardisé de la variable modératrice. Un groupe représente les personnes se trouvant sous la moyenne (-1 ÉT), un autre celles dans la moyenne ($\text{ÉT} = 0$) et un dernier groupe rassemble celles se trouvant en haut de la moyenne ($+1 \text{ ÉT}$). Dans notre cas, tous les élèves ont été évalués par rapport à leurs comportements par l'activité sociométrique et ainsi un score z leur a été attribué pour désigner leurs caractéristiques comportementales ($z\text{PDC}$). C'est ce score qui est utilisé pour évaluer l'effet modérateur des caractéristiques comportementales.

3.3.5 *Considérations éthiques*

L'étude a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke. Les parents ont signé un formulaire de consentement, donnant ainsi leur accord à la participation de leur enfant à l'étude. Pour éviter que les élèves se sentent mal à l'aise de répondre à des questions portant sur leur classe, l'enseignant·e a été invité·e à quitter la classe durant la passation du questionnaire. Un

code alphanumérique a été attribué à chacune des copies pour éviter que le nom d'un élève soit associé à ses réponses.

3.4 Résultats

3.4.1 Sentiment d'efficacité personnelle selon les caractéristiques comportementales

Pour répondre au premier objectif de l'étude, les moyennes et les écarts types (ÉT) du sentiment d'efficacité personnelle ont été calculés pour trois regroupements d'élèves. D'abord, lorsque tous les élèves sont considérés comme un seul échantillon ($n = 574$), la valeur moyenne du sentiment d'efficacité personnelle est de 3,95 sur 5 (ÉT = 0,74). Les élèves tout venant ($n = 495$) présentent un score de 3,99 (ÉT = 0,73) comparativement à 3,72 (ÉT = 0,72) pour les élèves présentant des difficultés comportementales. Pour l'analyse comparative par test t pour échantillons indépendants, le test de Levene révèle d'abord une valeur non significative ($F = 0,46$, $p = 0,83$). Les variances entre les groupes peuvent donc être considérées égales et la différence entre ces groupes s'avère statistiquement significative ($t = 2,57$, $p < 0,01$).

Tableau 1. Corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle et les variables indépendantes (domaines des interactions en classe, caractéristiques comportementales)

	Sentiment d'efficacité personnelle	Soutien émotionnel	Organisation de la classe	Soutien à l'apprentissage	Caractéristiques comportementales
Sentiment d'efficacité personnelle	1				
Soutien émotionnel	0,520**	1			
Organisation de la classe	0,615**	0,802**	1		
Soutien à l'apprentissage	0,547**	0,792**	0,777**	1	
Caractéristiques comportementales	-0,188**	-0,209**	-0,212**	-0,197*	1

Note. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; Caractéristiques comportementales : score standardisé des manifestations comportementales extériorisées par rapport à la moyenne de la classe

Le tableau 2 rapporte les résultats de l'analyse de régression linéaire multiple. Les variables indépendantes sont les trois domaines des interactions en classe et la variable dépendante est le score de sentiment d'efficacité personnelle. Ce premier modèle, où les domaines sont examinés simultanément, est significatif ($F(3, 561) = 121,91, p < 0,001$). Lorsque les trois domaines sont insérés dans le modèle, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage expliquent significativement une partie de la variance du sentiment d'efficacité personnelle (39,6 %), alors que le soutien émotionnel n'y contribue pas. Dans un deuxième temps, l'effet modérateur de la variable caractéristiques comportementales (zPDC) a été examiné pour la relation entre chacun des domaines des interactions en classe et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Une variable a été créée pour représenter chaque effet d'interaction entre chaque domaine et les caractéristiques comportementales (Int1, Int2, Int3). Les trois modèles (2, 3 et 4, voir tableau 2) sont significatifs ($p < 0,000$). Chaque analyse indique d'abord le lien entre la variable indépendante prédictive (c.-à-d., chaque domaine des interactions en classe) et le sentiment d'efficacité personnelle. Comparativement au modèle 1, tous les domaines sont liés significativement au sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'ils sont considérés isolément des deux autres. Par la suite, le modèle présente l'effet de la variable d'interaction. Tous les effets modérateurs sont significatifs, comme en témoignent les valeurs de p associées à la statistique t pour ceux-ci.

Tableau 2. Prédiction du score du sentiment d'efficacité personnelle à partir des scores des domaines des interactions en classe et effets modérateurs des caractéristiques comportementales

Prédicteurs	R ²	F	B (ÉT)	t
Modèle 1	0,396	121,91***		
constante			0,84 (0,17)	4,98***
Soutien émotionnel			-0,01 (0,07)	-0,09
Organisation de la classe			0,62 (0,07)	8,73***
Soutien à l'apprentissage			0,17 (0,06)	2,69**
Modèle 2	0,303	81,02***		
constante			1,39 (0,18)	7,86***
Soutien émotionnel			0,63 (0,04)	14,67***
Caract. comportementales			0,74 (0,16)	4,84***
Int1			-0,20 (0,04)	-5,21***
Modèle 3	0,399	123,61***		
constante			0,85 (0,17)	5,04***
Organisation de la classe			0,77 (0,04)	18,50***
Caract. comportementales			0,43 (0,16)	2,71**
Int2			-0,12 (0,04)	-3,00**
Modèle 4	0,307	82,61***		
constante			1,75 (0,15)	11,68***
Soutien à l'apprentissage			0,57 (0,04)	14,90***
Caract. comportementales			0,22 (0,15)	1,50
Int3			-0,08 (0,04)	-2,07*

Note. ***p < 0,001, ** p < 0,01, *p < 0,05

Caract. comportementales : score standardisé des manifestations comportementales extériorisées par rapport à la moyenne de la classe; Int1 : effet d'interaction entre le soutien émotionnel et les caractéristiques comportementales; Int2 : effet d'interaction entre l'organisation de la classe et les caractéristiques comportementales; Int3 : effet d'interaction entre le soutien à l'apprentissage et les caractéristiques comportementales

Les figures 1, 2 et 3 illustrent plus précisément les effets modérateurs. Dans toutes les relations entre les domaines d'interactions et le sentiment d'efficacité personnelle, l'augmentation du score du domaine correspond à une plus forte augmentation du score de sentiment d'efficacité personnelle pour les élèves qui présentent peu de difficultés comportementales (c.-à-d. que leur score zPDC est inférieur à 1 écart type de la moyenne, zPDC < -1) comparativement aux élèves qui en présentent davantage (c.-à-d. que leur score zPDC est supérieur à 1 écart type, zPDC > 1). Formulé autrement, les élèves qui manifestent plus de difficultés comportementales voient leur

sentiment d'efficacité personnelle s'améliorer dans une moindre mesure même si leur perception de la qualité des interactions en classe augmente, et ce, pour les trois domaines.

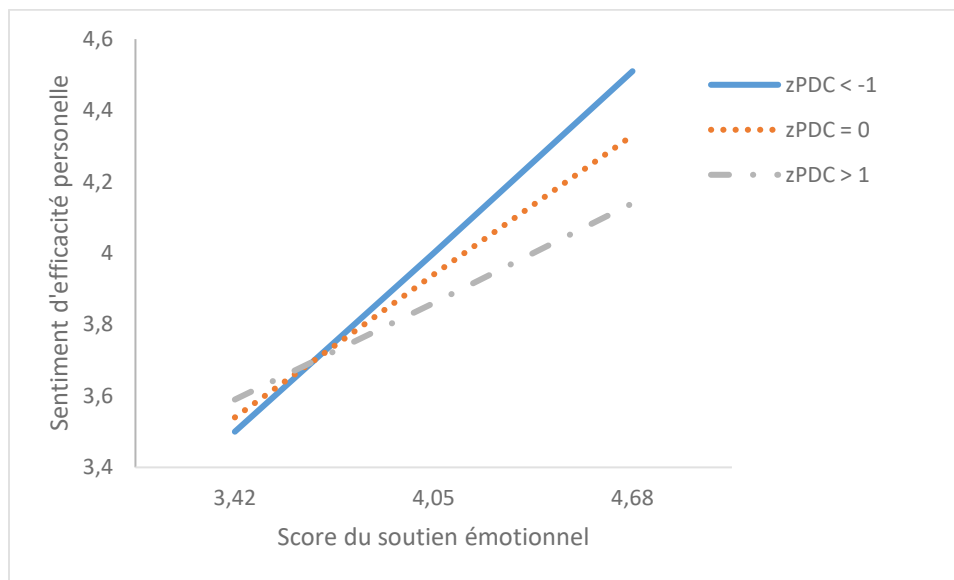


Figure 1. Effet modérateur des caractéristiques comportementales sur la relation entre le soutien émotionnel et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves

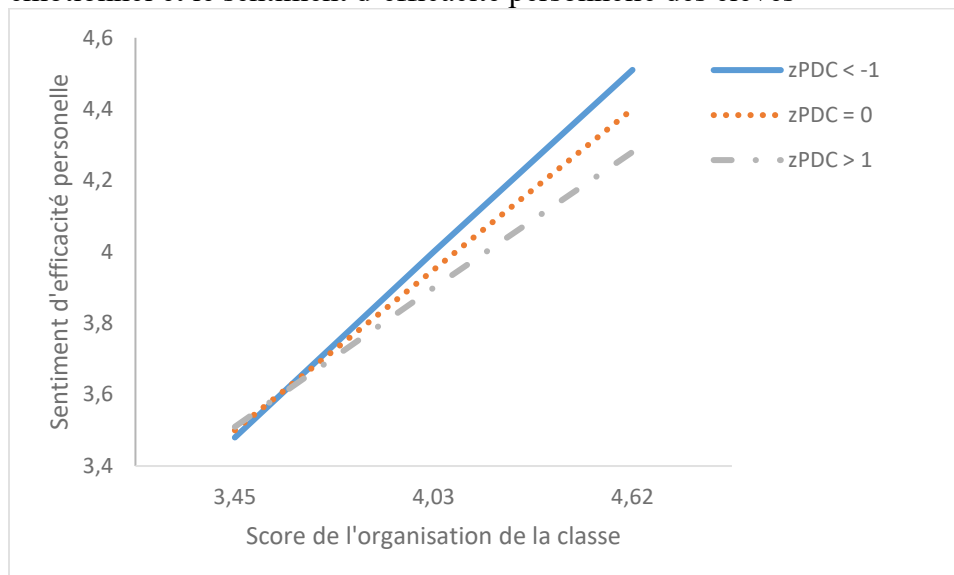


Figure 2. Effet modérateur des caractéristiques comportementales sur la relation entre l'organisation de la classe et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves

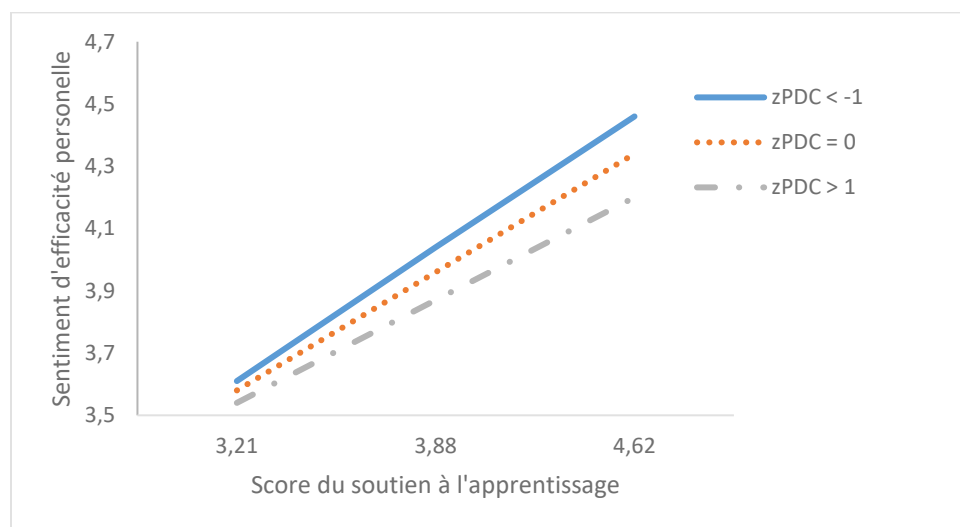


Figure 3. Effet modérateur des caractéristiques comportementales sur la relation entre le soutien à l'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves

Note pour les trois figures. $zPDC < -1$; $zPDC = 0$; $zPDC > 1$: score de manifestation de comportements problématiques inférieur à 1 écart type de la moyenne de la classe; égal à la moyenne de la classe; supérieur à 1 écart type de la moyenne de la classe.

3.5 Discussion

L'étude examinait les liens entre les interactions en classe, le sentiment d'efficacité personnelle et les caractéristiques comportementales des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire. Le premier objectif consistait à décrire le sentiment d'efficacité personnelle de tous les élèves et à vérifier l'existence de différences entre les élèves tout venant et ceux présentant des difficultés comportementales. Le deuxième objectif impliquait d'évaluer les liens entre les domaines des interactions en classe et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Enfin, le troisième visait à préciser l'effet modérateur des caractéristiques comportementales sur les relations entre chacun des domaines des interactions en classe et le sentiment d'efficacité personnelle. Revoyons ces objectifs et leurs résultats. Un survol des limites associées à cette étude viendra clore cette discussion.

La présente étude dresse un portrait plutôt positif du sentiment d'efficacité personnelle des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire. La plupart du temps, les élèves s'estiment capables de mener les activités d'apprentissage de manière autonome. Ces valeurs sont de même amplitude que celles rapportées par les 173 participants de l'étude de Passiatore et coll. (2017) alors que D'Amours (2009) rapporte dans son mémoire une valeur plus faible pour 56 élèves québécois de 6^e année. Malgré la popularité du concept de sentiment d'efficacité personnelle dans la dernière décennie, il demeure difficile de comparer ce score avec ceux présentés dans d'autres études en raison de la grande variabilité de la population à l'étude ou de l'instrument utilisé. Des concepts comme l'estime de soi sont parfois utilisés d'une manière interchangeable dans certains écrits alors qu'ils présentent en réalité des différences au plan conceptuel (Fleury-Roy et Bouffard, 2006).

Bien que le score de sentiment d'efficacité personnelle soit passablement élevé, les enseignant·e·s auraient avantage à développer davantage le sentiment d'efficacité personnelle de leurs élèves vu qu'il exerce une influence significative sur leur réussite (Zuffiano et coll., 2013). Le fait de promouvoir les expériences qui permettent aux élèves de réussir ou de voir la réussite de leurs pairs permettrait de consolider leur sentiment d'efficacité personnelle qui serait moins susceptible d'être ébranlé par les situations adverses pouvant survenir dans le parcours scolaire.

Nos résultats montrent que les mesures de sentiment d'efficacité personnelle des élèves tout venant se distinguent de celles des élèves présentant des difficultés comportementales. L'écart entre ces groupes est significatif : les élèves présentant des difficultés comportementales ont un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que les élèves tout venant. Comparativement aux études précédentes dans lesquelles les élèves étaient scolarisés dans des milieux différents, ces

résultats confirment que la présence de difficultés comportementales a une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves dans une classe ordinaire. Puisque le sentiment d'efficacité personnelle mesuré renvoie au plan scolaire, les élèves présentant des difficultés comportementales s'estiment donc moins capables de réussir les activités pédagogiques proposées par l'enseignant·e et d'effectuer adéquatement leur travail. À cet égard, l'étude de Flynn (2014) menée auprès d'élèves du secondaire suggère que les élèves présentant des difficultés comportementales intériorisent les expériences négatives vécues en classe et ressentent un sentiment d'infériorité par rapport à leurs pairs. Nos résultats suggèrent qu'il pourrait en être de même chez les élèves du primaire.

Même s'il s'avère significatif, l'écart de sentiment d'efficacité personnelle entre les élèves présentant des difficultés comportementales et tout venant est de faible amplitude. Le biais d'illusion positive pourrait expliquer le peu de différence entre les élèves. En effet, certains élèves présentant des difficultés comportementales ont tendance à entretenir une image favorable non réaliste d'eux-mêmes en dépit de certaines évidences (Gresham et coll., 2005), ce qui serait susceptible d'entraîner une valeur élevée de leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans le même sens, les participants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) de l'étude de Hoza et coll. (1993) s'accordent le mérite pour leur succès, mais endossent moins la responsabilité de leurs difficultés comparativement aux participants du groupe contrôle. L'évaluation de leur sentiment d'efficacité personnelle pourrait donc elle aussi être biaisée. Or, la revue des travaux sur le biais d'autoévaluation de Bouffard et coll. (2013) indique qu'un biais d'autoévaluation positif peut produire des effets bénéfiques pour les uns et délétères pour les autres. S'estimant capables de réussir, certains élèves présentant des difficultés comportementales

pourraient par exemple entamer une activité sans avoir véritablement envisagé les étapes nécessaires à sa réussite. En conséquence, l'échec qui pourrait résulter du manque de préparation aurait alors une incidence négative réelle sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Ces constats invitent à suivre de près les élèves présentant des difficultés comportementales pour les accompagner dans le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Notre étude s'intéressait à vérifier si les interactions en classe, telles que perçues par les élèves, pouvaient expliquer le sentiment d'efficacité personnelle. L'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage perçus par les élèves contribuent significativement à leur sentiment d'efficacité personnelle. Ces résultats vont dans le même sens que ce que les quatre sources du modèle de Bandura (2007) laissaient envisager. Schunk et Meece (1992) sont aussi d'avis que l'environnement scolaire et les relations avec les pairs peuvent influencer sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Notre étude contribue aux connaissances en démontrant qu'il existe un lien entre les interactions en classe (perçues par les élèves) et le sentiment d'efficacité personnelle, ce que peu d'études ont démontré auparavant. Le soutien émotionnel démontre lui aussi des liens avec le sentiment d'efficacité personnelle seulement lorsqu'il est le seul prédicteur. C'est donc dire que lorsque tous les domaines des interactions en classe sont examinés concurremment, l'apport de ce domaine n'explique pas davantage le sentiment d'efficacité personnelle comparativement aux deux autres domaines. Outre les autres retombées positives déjà reconnues, les interactions de qualité en classe favoriseraient donc le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

S'il est vrai que l'étude de Patrick et coll. (2007) avait montré que le soutien émotionnel de l'enseignant·e et le soutien des pairs sur le plan des apprentissages contribuent au sentiment

d'efficacité personnelle, la nôtre innove en tentant de préciser le rôle que pourraient jouer les difficultés comportementales. Selon nos résultats, les relations entre les interactions en classe et le sentiment d'efficacité personnelle se manifestent différemment selon les caractéristiques comportementales des élèves. Ainsi, même si les élèves présentant davantage de comportements extériorisés que la moyenne attribuent un score élevé à la qualité des interactions, la valeur de leur sentiment d'efficacité personnelle n'est pas aussi élevée que celle rapportée par les élèves ne démontrant pas de difficultés comportementales, et ce, pour tous les domaines. Autrement dit, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves présentant plus de comportements problématiques que la moyenne ne se bonifie pas autant malgré le grand soutien émotionnel fourni par leur enseignant·e, une organisation de classe de qualité et un grand soutien à l'apprentissage. Bien que ces élèves reconnaissent la qualité des interactions dans leur classe, leur sentiment d'efficacité personnelle ne s'améliore pas autant que celui des élèves tout venant. Ces résultats peuvent suggérer que les expériences scolaires difficiles vécues par la plupart de ces élèves s'opposent déjà au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle en fin de parcours primaire. Des interventions plus intensives auprès de ces élèves seraient donc requises pour pallier cette différence. Somme toute, ces résultats laissent penser qu'il est possible d'agir sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en modifiant les interactions en classe de manière à offrir un environnement bienveillant, encadrant et stimulant.

Si l'étude se démarque par la taille importante de son échantillon, elle présente certaines caractéristiques qui limitent le transfert des résultats. D'abord, les élèves présentant des difficultés comportementales sont les élèves qui ont été reconnus ainsi par leurs pairs. Il aurait été intéressant de valider la perception de l'enseignant·e à cet égard. Ensuite, considérant le petit nombre de ces

élèves dans chaque classe (un à trois), il était impossible de comparer leur perception à celles des autres élèves de leur propre groupe. Il a fallu comparer ces élèves, considérés comme un seul groupe, à l'échantillon total. Il est donc possible que certaines nuances de l'expérience de chacun n'aient pas pu être relevées. Aussi, le rendement scolaire antérieur de l'élève est une variable réputée avoir une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle. Il aurait été pertinent d'expliquer la variance de cette variable avant d'examiner l'influence des caractéristiques comportementales. Dans cette étude, les mesures ont toutes été effectuées au même moment. Or, des études longitudinales permettraient de décrire plus précisément l'effet des interactions en classe sur le sentiment d'efficacité personnelle. Finalement, les qualités psychométriques de l'instrument utilisé pour mesurer la qualité des interactions doivent être reproduites dans d'autres études.

3.6 Conclusion

Toute personne ressent le besoin de se sentir compétente et de vivre des interactions positives avec les personnes significantes de l'environnement. Il s'agit là de besoins fondamentaux. Cette étude a examiné les perceptions des élèves à ces égards pour déterminer leur sentiment d'efficacité personnelle et déterminer l'existence de différences entre les élèves présentant des difficultés comportementales et ceux tout venant. Les résultats indiquent que ces variables s'influencent de façon réciproque et que la qualité des interactions est une source d'influence du sentiment d'efficacité personnelle. Plus encore, cette étude montre que les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales, comparativement à celles des élèves tout venant, à l'égard de la qualité des interactions de leur classe, agissent comme modérateur de leur perception de leur sentiment d'efficacité personnelle. À la lumière de ces résultats, l'enseignant·e pourrait bonifier le

sentiment d'efficacité personnelle de ses élèves par divers moyens, notamment en offrant davantage de soutien émotionnel, en organisant sa classe encore mieux et en proposant un plus grand soutien à l'apprentissage. Pour favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle, l'enseignant·e pourrait, par exemple, confier une responsabilité à l'élève présentant des difficultés comportementales qui maîtrise l'habileté, utiliser une gestuelle non verbale complice avec l'élève, ou encore apposer un aide-mémoire sur son bureau et lui offrir des choix à l'égard des conséquences. Les élèves qui présentent un grand sentiment d'efficacité personnelle sont enclins à déployer les efforts nécessaires à leur réussite éducative. Une amélioration du sentiment d'efficacité personnelle, favorable à la réussite scolaire, aplanirait les difficultés de comportement.

Références

- Aguert, M. et Capel, A. (2018). Mieux comprendre les scores z pour bien les utiliser. *Rééducation Orthophonique*, 274, 61-85.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lecompte, trad.). de Boeck.
- Bandura, A. (2014). Guide d'élaboration des échelles mesurant l'auto-efficacité. Dans A. Bandura, N. E. Betz, S. D. Brown, R. W. Lent et F. Pajares (dir.), *Les adolescents : leur sentiment*

- d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (traduit par A.-M. Mesa) (p. 113-147). Septembre Éditeur.
- Beaudoin, M., Nadeau, M.-F. et Lessard, A. (2019, novembre). Validation d'un questionnaire portant sur la qualité des interactions en classe. Communication présentée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Séminaire étudiants, Sherbrooke, Canada.
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M. et Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British journal of educational psychology*, 68(3), 321-330.
- Bouffard, T., Pansu, P. et Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182, 117-140. DOI : 10.4000/rfp.4020
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. <http://dx.doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162. <https://doi.org/10.7202/011774ar>
- Cooper, P. et Cefai, C. (2013). Evidence-based approaches to social, emotional and behavior difficulties in schools. *KEDI Journal of Educational Policy*, 81-101.
- D'Amours, A. (2009). *Estime de soi globale et perception de compétences : impact sur la réussite en français en 6e année*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, Rimouski.
- Deacon, R. E. (2004). *The relationship between disruptive classroom behavior and self-concept in adolescence*. (Thèse de doctorat). The University of New Mexico, Albuquerque.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4^e édition). SAGE Publications Ltd.
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.). De Boeck.

- Dworet, D. et Maich, K. (2007). Canadian school programs for students with emotional/behavioral disorders: An updated look. *Behavioral Disorders*, 33(1), 33-42. <https://doi.org/10.1177/019874290703300103>
- Fleury-Roy, M. H. et Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 149-161. <https://doi.org/10.1007/BF03173574>
- Flynn, P. (2014). Empowerment and transformation for young people with social, emotional and behavioural difficulties engaged with student voice research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 162-175. <http://hdl.handle.net/2262/73251>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fulk, B. M., Brigham, F. J. et Lohman, D. A. (1998). Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19(5), 300-309. <https://doi.org/10.1177/074193259801900506>
- Gage, N. A., Adamson, R., MacSuga-Gage, A. S. et Lewis, T. J. (2017). The relation between the academic achievement of students with emotional and behavioral disorders and teacher characteristics. *Behavioral Disorders*, 43(1), 213-222. <https://doi.org/10.1177/0198742917713211>
- Gresham, F. M., Lane, K. L. et Beebe-Frankenberger, M. (2005). Predictors of hyperactive-impulsive-inattention and conduct problems: A comparative follow-back investigation. *Psychology in the Schools*, 42(7), 721-736. <https://doi.org/10.1002/pits.20117>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. Pianta, M. Cox et K. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-84). Brookes Publishing.
- Hoza, B., Pelham, W. E., Milich, R., Pillow, D. et McBride, K. (1993). The self-perceptions and attributions of attention deficit hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(3), 271-286. <https://doi.org/10.1007/BF00917535>
- IBM Corporation. (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows* (version 25.0).

- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (11^e ed.). Pearson.
- Krull, J., Wilbert, J. et Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235-253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Martin, D. P. et Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology*, 53(5), 359-373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.001>
- Martin, A. J., Cumming, T. M., O'Neill, S. C. et Strnadová, I. (2017). Social and emotional competence and at-risk children's wellbeing: The roles of personal and interpersonal agency for children with ADHD, emotional and behavioral disorder, learning disability, and developmental disability. Dans E. Frydenberg., A. J. Martin. et R. J. Collie (dir.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific* (p. 123-146). Springer.
- Meece, J. L., Herman, P. et McCombs, B. L. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 457-475. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.009>
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. et Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Millones, D. L. M., Van Leeuwen, K. et Ghesquière, P. (2013). Associations between psychosocial functioning and academic achievement: The Peruvian case. *Universitas Psychologica*, 12(3), 725-737. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MÉESR] (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.

- Mowat, J. G. (2015). "Inclusion—that word!" Examining some of the tensions in supporting pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties/needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 153-172. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2014.927965>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. et Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 248-261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- Passiatore, Y., Grimaldi Capitello, T., De Stasio, S., Million, M., Gentile, S. et Fiorilli, C. (2017). Children's mathematics and verbal self-concepts and externalizing behaviors: The moderating role of peer rejection at school. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01912>
- Patrick, H., Ryan, A. M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.83
- Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S. et Neale, J. M. (1976). The pupil evaluation inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4(1), 83-97.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K*. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Rasclé, N. et Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, 64(2), 97-118. DOI : 10.3917/th.642.0097.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. DOI: 10.1037/a0027268

- Roskam, I. (2015). Accompagner les enfants dits « difficiles » en milieu scolaire. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 351-381. <https://doi.org/10.7202/1039259ar>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H. et DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of Motivation at school* (2^e éd.) (p. 11-30). Routledge.
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Routledge.
- Sun, R. C. et Shek, D. T. (2012). Classroom misbehavior in the eyes of students: A qualitative study. *The scientific world journal*, 1-8. doi:10.1100/2012/398482
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Pearson.
- van Dinther, M., Dochy, F. et Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Zimmermann, F., Schütte, K., Taskinen, P. et Köller, O. (2013). Reciprocal effects between adolescent externalizing problems and measures of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 747-761. <https://doi.org/10.1037/a0032793>
- Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M. et Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: the unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Dans ce cinquième chapitre, il est question de la contribution et de la complémentarité de chacun des articles à l'atteinte de l'objectif général de cette thèse, celui d'examiner l'expérience scolaire des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire. Au chapitre précédent, chaque objectif spécifique a fait l'objet d'une discussion dans les articles qui rapportaient respectivement leurs résultats. La première section précise d'abord la contribution de chacun des trois articles à l'atteinte de l'objectif général. La deuxième section met en exergue l'apport de cette thèse aux connaissances sur les plans conceptuel et méthodologique. Par la suite, cette discussion aborde la thématique du doctorat en éducation, c'est-à-dire l'interrelation entre recherche, formation et pratique. En terminant, quelques limites de cette étude sont exposées de même que des recommandations pour les futures études.

1. CONTRIBUTION DES ARTICLES À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF GÉNÉRAL

L'objectif général de cette thèse était d'examiner l'expérience scolaire des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire. Chacun des articles rédigés y apporte une contribution originale et complémentaire. Le premier article permet d'abord de mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves PDC, en détaillant leurs perceptions des conditions qu'ils jugent favorables à leur scolarisation en classe ordinaire et de celles qui l'entravent. Ces connaissances viennent compléter le portrait que d'autres auteurs ont brossé par rapport aux conditions qui favorisent la scolarisation en classe ordinaire. Parmi ceux-ci, certains se sont attardés aux conditions telles que perçues par des enseignants ou des directions d'école (Gaudreau et al., 2018), aux conditions de développement des pratiques inclusives (Rousseau et al., 2017) ou aux conditions

organisationnelles de l'école inclusive (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015b). Ajouter la perception de l'élève à ces connaissances respecte ainsi les modèles développementaux qui préconisent de tenir compte des divers systèmes entourant l'élève afin de dresser un portrait holistique de la situation (Bronfenbrenner, 2005). De plus, en adéquation avec le modèle de Bronfenbrenner (2005), les difficultés de l'élève, qu'elles soient d'ordre scolaire ou comportemental, doivent être comprises comme un mauvais ajustement entre d'une part, les besoins et capacités de l'élève, et d'autre part, les caractéristiques et les ressources de son environnement. Ce faisant, il devient nécessaire d'avoir leur perspective de ce qui soutient leur scolarisation en classe ordinaire afin de mieux connaître leurs besoins. Appréhender l'expérience scolaire dans cette perspective ne fait donc pas porter à l'élève l'origine et le maintien des difficultés qu'il peut éprouver. En résumé, déterminer les conditions du point de vue de l'élève complète l'analyse que les adultes peuvent en faire et permet d'envisager différemment les difficultés de l'élève PDC.

Le premier article a aussi contribué à confirmer la pertinence sociale et la pertinence scientifique de cette thèse et à choisir la méthodologie de recherche. En effet, le premier article montre en quoi les perceptions des élèves constituent un angle d'entrée pertinent pour les études qui visent à soutenir la réussite éducative des élèves, créneau dans lequel s'inscrit cette thèse. Entre autres, un des résultats de la recension est que les perceptions des élèves gagneraient à faire l'objet d'un plus grand nombre d'études. Aussi, en portant un regard critique sur les études disponibles et leurs méthodologies, le premier article a dégagé que les études recensées avaient obtenu les perceptions des élèves en majorité par une approche qualitative. Déployer une méthodologie

quantitative afin de brosser un portrait plus précis, notamment auprès des élèves du primaire, s'est donc avéré la manière la plus pertinente de contribuer à l'avancement des connaissances.

Le deuxième article produit une description exhaustive et nuancée de l'expérience scolaire des élèves en classe ordinaire du primaire en s'attardant aux perceptions qu'ils ont des interactions en classe. En plus des trois domaines, une description plus précise a été produite grâce aux dix dimensions, de sorte que l'expérience scolaire des élèves du primaire est dorénavant mieux documentée. De plus, cet article spécifie que les élèves PDC entretiennent des perceptions différenciées de leurs pairs, et ce, par rapport à tous les domaines. Ce résultat enrichit notre compréhension de leur expérience scolaire. S'il est connu que les relations des élèves PDC avec leur enseignant sont généralement conflictuelles (Cefai et Cooper, 2010; Zee et Koomen, 2017), savoir qu'ils entretiennent des perceptions plus négatives que leurs pairs à l'égard de la majorité des interactions de la classe s'avère préoccupant. Malgré le fait qu'ils partagent le même environnement, les élèves ne semblent pas saisir les mêmes opportunités offertes par celui-ci. Ceci confirme les propos de Bandura (2007) à l'effet que l'environnement est un ensemble de potentialités qui doivent être perçues et choisies par l'élève pour activer son développement. Ce constat rappelle à quel point l'élève doit être disponible au plan cognitif et affectif pour pouvoir effectuer ses apprentissages (Maslow, 1972). Il illustre aussi l'importance d'évaluer la situation de l'élève PDC sur le plan de ses caractéristiques personnelles (biologiques et psychologiques) et de ses cadres de vie, afin de bien cerner l'ensemble des variables qui l'influence (Massé, Bégin et Nadeau, 2020). En ce sens, les outils du présent projet, comme la sociométrie et le questionnaire de la qualité des interactions, contribuent à l'enrichissement de l'évaluation de sa situation scolaire,

en ayant accès à la fois à la perception de ses pairs par rapport à lui, à la perception des pairs par rapport aux interactions en classe et ainsi, à l'écart possible entre leur perception et la sienne.

Enfin, le troisième article approfondit un autre aspect important de l'expérience scolaire, soit les perceptions des élèves quant à leurs capacités à réussir au plan scolaire. Cet article propose une description du SEP de tous les élèves, indique les différences de mesure obtenues entre les élèves PDC et tout venant et expose les liens entre les interactions en classe perçues et le SEP en tenant compte de leurs caractéristiques comportementales. Ces connaissances complètent les travaux de Zullig et Valois (2019) qui montrent que le SEP au plan social constitue une composante importante du processus développemental des élèves. Puisque le SEP constitue une variable prépondérante de la réussite scolaire et explique en partie le comportement des élèves (Bandura, 1986), il s'avère essentiel de considérer cette variable pour mieux comprendre leur expérience scolaire. Comme le modèle de Bandura (1986) le prévoit, nos résultats indiquent que les élèves qui ont un plus grand SEP manifestent moins de comportements problématiques. Ce résultat appuie donc la pertinence des pratiques d'accompagnement dites universelles, qui visent d'abord le développement global de l'élève, avant de mettre en place des interventions correctives. Ainsi, soutenir le développement du SEP des élèves, notamment par des interactions en classe de qualité, peut devenir un facteur de protection selon l'approche psychodéveloppementale (Massé et al., 2020).

En somme, les trois articles rédigés dans le cadre de cette thèse ont permis d'examiner l'expérience scolaire des élèves, en apportant des réponses sur les conditions qui soutiennent leur

scolarisation en classe ordinaire, en décrivant leurs perceptions des interactions en classe et en évaluant de quelle mesure ils s'estiment capables de réussir.

2. CONTRIBUTION DE CETTE THÈSE AUX CONNAISSANCES

Cette section présente les contributions de cette thèse aux connaissances en les situant soit sur le plan conceptuel ou sur le plan méthodologique.

2.1 Contribution au plan conceptuel

Cette thèse a généré un nombre substantiel de connaissances sur le plan conceptuel. Pour présenter celles-ci, un paragraphe est dédié à chacun des concepts importants de cette thèse, soit l'éducation inclusive, les perceptions des élèves, les élèves PDC, les interactions en classe et le SEP.

2.1.1 *L'éducation inclusive*

Si le concept de l'éducation inclusive occupe une place de plus en plus importante dans les politiques scolaires québécoises (Lanaris, April et Dupuis Brouillette, 2020), les résultats de cette thèse invitent à réfléchir à la portée et à l'efficacité des mesures éducatives en place pour soutenir la scolarisation de tous en classe ordinaire. Par exemple, les élèves PDC indiquent que les activités pédagogiques sont peu stimulantes et que le soutien pédagogique offert par les enseignants est insuffisant ou peu ajusté à leurs besoins pour les apprentissages. Pourtant, les documents ministériels exhortent les enseignants à différencier selon les besoins et intérêts des élèves pour favoriser leurs apprentissages et leur réussite, et ce, depuis plus de vingt ans (Gouvernement du

Québec, 1999). Cette thèse montre ainsi que des efforts doivent encore être déployés pour soutenir les enseignants à la mise en œuvre de pratiques réputées efficaces et inclusives.

Selon les perceptions de l'élève, les conditions ne semblent pas réunies actuellement pour soutenir leur présence en classe ordinaire tel que le courant de l'éducation inclusive le sous-entend. En effet, l'exclusion, l'oppression et le manque d'écoute empathique sont des conditions énumérées par les élèves PDC qui nuisent à leur présence en classe. Ces conditions, relevées par la recension du premier article, sont corroborées par les résultats d'une recension récente portant plus précisément sur les perceptions des élèves PDC à l'égard des pratiques de gestion de classe (Bernier, Gaudreau et Massé, 2020). Cette dernière rapporte que les élèves PDC se sentent généralement peu écoutés et considèrent que de nombreuses pratiques, comme le recours à la punition ou aux réprimandes sur un ton agressif, sont inefficaces. En parallèle, les résultats du deuxième article indiquent que le point de vue de l'élève pourrait être davantage considéré et ils invitent à innover de manière à placer l'élève au cœur du processus d'apprentissage. Ces résultats suggèrent que certains défis restent à relever afin de rendre l'expérience scolaire des élèves PDC en classe ordinaire plus enracinée dans les visées de l'éducation inclusive. Ils encouragent aussi la consultation et l'implication des élèves dans l'élaboration d'un milieu scolaire plus inclusif, tel que le recommande les principes de l'éducation inclusive.

2.1.2 Les perceptions des élèves

Selon des organismes reconnus comme l'UNESCO et certains auteurs (Adderley et al., 2015; Davies et Ryan, 2014; Messiou, 2016), prendre en compte les perceptions des élèves est non seulement approprié, mais nécessaire pour favoriser leur réussite éducative. En ce sens, le premier

et le deuxième articles montrent en quoi les perceptions des élèves constituent un angle d'entrée pertinent pour les études qui visent à soutenir la réussite éducative des élèves. D'une part, les perceptions des élèves permettent d'envisager des solutions pertinentes et réalistes. En dépit des différences de caractéristiques des répondants (p.ex. milieu de scolarisation, âge, ethnie), les élèves rapportent des perceptions similaires quant aux conditions qui favorisent leur présence en classe. C'est donc dire que celles-ci représentent bien les besoins des élèves. De surcroit, les conditions énoncées par les élèves peuvent s'appliquer de façon réaliste en contexte scolaire (p.ex. une meilleure relation avec les pairs et l'enseignant). D'autre part, les élèves démontrent une compréhension étendue des facteurs influençant la scolarisation en classe ordinaire par leur propos qui touchent autant le microsystème scolaire (p.ex. les relations avec les autres acteurs de la classe) que d'autres qui concernent le macrosystème (p.ex. collaboration école famille) (Bronfenbrenner, 2005). Ces résultats confirment la plus-value scientifique mise de l'avant par certains auteurs à l'effet que les perceptions des élèves sont une source de données riches, fiables et utiles pour comprendre l'expérience scolaire (Cefai et Cooper, 2010; Davies et Ryan, 2014; Fauth et al., 2014; Messiou, 2016). En conséquence, cette thèse vient appuyer le présupposé que la perception des élèves est un indicateur pertinent pour contribuer à l'avancement des connaissances.

2.1.3 Les élèves présentant des difficultés comportementales

Cette thèse enrichit les connaissances relativement aux élèves PDC, notamment par les mesures descriptives effectuées spécifiquement auprès de ce groupe. Tout d'abord, elle apporte une preuve supplémentaire du risque de détérioration de la trajectoire développementale des élèves PDC. En effet, les analyses de modération montrent que, malgré la présence d'interactions en

classe de qualité, les élèves PDC ne rapportent pas un aussi grand SEP que les pairs tout venant. Or, un SEP moins élevé est susceptible de nuire à la persévérance, à l'engagement et à la réussite (Bandura, 2007), ce qui maintient les élèves PDC dans une trajectoire développementale moins adaptée (Massé et al., 2020).

À partir du résultat stipulant que les élèves PDC ont des perceptions plus négatives à l'égard des interactions de leur classe, il est possible de croire que les perceptions des élèves PDC sont affectées par un biais d'attribution hostile (Dodge, 2006). Dans le cas de ces élèves, le traitement de l'information semble biaisé de manière générale, et non à l'égard d'une situation spécifique, c'est-à-dire qu'ils extrapolent à l'ensemble des interactions en classe les difficultés qui sont relatives à une seule dimension. Par exemple, ils pourraient peut-être estimer que la productivité de l'enseignant est faible parce qu'ils vivent des difficultés au plan relationnel. En ce sens, Orobio de Castro, Slot, Bosch, Koops et Veerman (2003) affirment que les sentiments négatifs contribuent à augmenter le biais d'intention hostile pour les élèves agressifs. Ce résultat invite donc à poursuivre les études pour clarifier dans quelle mesure les perceptions des élèves PDC sont affectées par un biais d'attribution hostile.

Qu'elles soient le fait d'un biais d'attribution hostile ou non, les perceptions des élève PDC divergent de celles des autres élèves de la classe. Considérant la multitude d'évènements et d'interactions qui surviennent dans la classe, la perception que chaque élève en a est différente (Bandura, 1986; Pelletier et Vallerant, 1994). L'élève PDC semble centrer son attention sur certains aspects négatifs ou conflictuels au détriment d'autres plus positifs, ce qui, comme l'expose la théorie sociale cognitive, fait en sorte que ses perceptions se cristallisent au fil du temps. En

conséquence, il est possible que certaines perceptions des élèves PDC ne soient pas représentatives de ce qui est véritablement mis en œuvre par l'enseignant dans la classe. Guider l'élève dans une construction plus complète et objective de son environnement de classe serait un moyen d'améliorer ses dispositions face à l'enseignant, aux autres élèves ou aux apprentissages.

2.1.4 Les interactions en classe

Des modèles théoriques et plusieurs études empiriques ont montré l'importance des interactions en classe pour le développement des élèves. Cette thèse bonifie les savoirs à cet égard. D'abord, les élèves PDC rapportent que le soutien de l'enseignant, les relations avec les pairs, le soutien à l'apprentissage et les approches pédagogiques sont des conditions qui influencent leur scolarisation. Le modèle TTI (Hamre et Pianta, 2007) montre que ces thèmes s'inscrivent dans le concept général des interactions en classe. Le fait que les élèves mentionnent plusieurs interactions comme étant des conditions qui influencent leur scolarisation montre à quel point ce concept joue un rôle important dans l'expérience scolaire des élèves.

Ensuite, les résultats de cette thèse démontrent que les interactions en classe influencent le SEP des élèves. Cette retombée avait peu été mise en lumière par les études jusqu'ici. Il s'agit d'ailleurs d'une critique formulée par Dorman (2001) à l'effet que les sources de développement du SEP n'incluent pas un concept aussi influant que les interactions en classe. Les résultats du troisième article montrent que l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage expliquent une partie de la variance du SEP. Cet effet s'ajoute à ceux qui étaient déjà reconnus pour les interactions en classe.

2.1.5 Le sentiment d'efficacité personnelle

Plusieurs apports aux connaissances liées au SEP ont déjà été mis en lumière dans le troisième article. Plus largement, la contribution de cette thèse est de montrer que le modèle de Bandura (1986) s'applique en classe ordinaire du primaire et qu'il peut aider à comprendre l'expérience scolaire des élèves PDC. En effet, tous les liens examinés, suggérés par le modèle de Bandura (1986), se sont avérés significatifs dans notre échantillon. Parmi les autres éléments pouvant être discutés, la théorie de Bandura (2007) avance que les expériences de maîtrise sont les sources les plus déterminantes dans l'évaluation du SEP. Le fait que les élèves PDC évaluent moins favorablement leur SEP que les élèves tout venant même en présence d'interactions en classe de qualité tend à donner raison à cette affirmation. Selon toute vraisemblance, les élèves PDC prennent en compte d'autres éléments que les interactions en classe pour évaluer leur SEP, dont potentiellement leurs difficultés ou échecs au plan scolaire. Ces expériences de maîtrise, généralement moins positives dans le cas des élèves PDC, viennent nuire au SEP de manière à ce que les autres sources ne suffisent pas à contrebalancer l'effet délétère. Ceci évoque la nécessité d'y pallier par des interventions intensives auprès de ces élèves.

2.2 Contribution au plan méthodologique

Dans cette section portant sur les contributions de cette thèse au plan méthodologique, deux aspects sont abordés. En premier lieu, il est question du questionnaire élaboré dans le cadre de cette thèse afin d'évaluer les interactions en classe. En deuxième lieu, un retour est effectué sur la sociométrie, démontrant la plus-value de celle-ci pour les études.

2.2.1 Un nouveau questionnaire : Perception de la qualité des interactions en classe

Le questionnaire, élaboré et validé pour atteindre le deuxième objectif spécifique, constitue un apport intéressant aux connaissances. D'abord, ce questionnaire pourra être repris par d'autres études afin de décrire les perceptions des élèves dans divers milieux francophones. En plus de démontrer des qualités psychométriques satisfaisantes, il est simple et rapide à utiliser auprès des élèves en fin de primaire. Son utilisation, à l'échelle d'une école ou d'un centre de service scolaire, permettrait d'orienter le personnel cadre quant aux besoins de formation de leur personnel enseignant. Aussi, le questionnaire offre un outil de mesure complémentaire aux chercheurs ou intervenant scolaires qui s'intéressent à décrire les interactions en classe au moyen de l'outil d'observation CLASS. Aussi, le questionnaire pourrait être utilisé par les enseignants afin de brosser le portrait des interactions de leur classe à partir des perceptions des élèves. Ce portrait leur permettrait d'avoir la perspective des élèves concernant le soutien qu'ils offrent (soutien émotionnel, soutien aux apprentissages) de même qu'à l'égard de l'organisation qu'ils mettent en place dans leur classe. Ainsi, ils seront en mesure d'ajuster leurs interventions pédagogiques en fonction des dimensions qui semblent moins développées aux yeux des élèves.

2.2.2 Pertinence de la sociométrie dans les études

Cette thèse confirme que l'évaluation des comportements des élèves par une mesure sociométrique est un procédé pertinent dans les classes du primaire. Rappelons que les élèves devaient identifier un, deux ou trois de leurs pairs qui se distinguaient par rapport à sept énoncés témoignant de comportements extériorisés. Le constat lié à ce procédé d'identification est que les élèves semblent en mesure de porter un regard critique et juste des comportements adéquats ou

non en classe. En effet, pour les 29 classes participant à l'étude, les réponses des élèves convergeaient vers l'identification d'un, deux ou trois élèves par classe manifestant des comportements différents des autres élèves de la classe. Ce nombre apparaît cohérent avec la prévalence estimée de ces élèves, ce qui tend à démontrer la justesse de ce procédé. Dans leur étude, Nadeau, Massé, Bégin, Normandeau et Verret (2018) montrent aussi que les élèves représentent une façon fiable d'évaluer les comportements en classe, puisque les mesures effectuées auprès des élèves s'apparentent à celles obtenues auprès des enseignants.

Par ailleurs, l'étude de Nadeau et al. (2018) montre que certains élèves présentant un TDAH obtiennent le statut populaire aux yeux des pairs selon les résultats de l'activité sociométrique. En dépit de comportements pouvant nuire au groupe, il est donc possible que des élèves PDC présentent des aptitudes et des habiletés sociales qui les rendent populaires aux yeux des pairs. Dans les cas où elle se rencontre, la popularité de ces élèves pourrait constituer un levier intéressant pour impliquer ceux-ci dans des activités de leadership positif, ce qui pourrait éventuellement se traduire par une amélioration des comportements. En effet, le succès dans les expériences engendre une augmentation du SEP, ce qui influence la manière de penser, de se sentir et d'agir (Bandura, 1993). Une activité sociométrique permet donc de mieux comprendre les dynamiques de classe et enrichit les observations de l'enseignant.

2.3 Interrelation recherche, formation et pratique

En cohérence avec la thématique du programme de doctorat en éducation, cette section aborde l'interrelation entre recherche, formation et pratique. Notre étude apporte de multiples preuves que les savoirs de l'un ou l'autre de ces domaines (recherche, formation ou pratique)

peuvent influencer les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être des autres domaines. Tout d'abord, les résultats de cette thèse apportent plusieurs pistes au plan de la formation. Entre autres, les résultats suggèrent que les formations initiales et continues gagneraient à faciliter et à maintenir le développement des aptitudes des enseignants au plan relationnel. Pour ce faire, le soutien aux enseignants pourrait être offert sous forme d'habiletés spécifiques comme la pratique des techniques d'écoute authentique et empathique, l'accueil des émotions vécues par les élèves PDC ou la communication à l'aide d'un langage positif, proactif et bienveillant. Ces habiletés, en résonnance avec ce que les élèves PDC mentionnent comme étant facilitant pour eux, bonifieraient leur façon d'intervenir auprès des élèves.

Le portrait des interactions en classe a aussi dégagé certaines dimensions pour lesquelles un développement professionnel serait souhaitable au regard des scores moins élevés rapportés par les élèves. Les résultats laissent penser que les pédagogies plus ouvertes et différenciées n'occupent pas encore une place suffisamment importante du curriculum universitaire pour permettre leur acquisition par les enseignants. Ils invitent à déplacer l'emphase de comment l'enseignant peut enseigner vers comment l'élève peut apprendre. La formation continue gagnerait aussi à inclure ces approches pédagogiques plus actuelles dans son offre de services. Les résultats de cette étude démontrent l'importance de créer, pour l'enseignant, une alliance éducative avec l'élève, c'est-à-dire une relation reposant notamment sur leur accord des tâches à accomplir afin de développer le plein potentiel de l'élève (Lanaris et Dumouchel, 2020).

Les différences de perceptions entre les élèves suggèrent quant à elles que la différenciation pédagogique devrait être enseignée aux enseignants, que ce soit en formation initiale ou continue.

Puisque les élèves PDC rapportent des perceptions plus négatives concernant le domaine du soutien à l'apprentissage et la dimension approches pédagogiques, on peut penser que le cadre d'apprentissage généralement proposé dans les classes québécoises du primaire ne tient pas suffisamment compte de leurs façons privilégiées d'apprendre. La différenciation pédagogique permet justement de proposer des variantes en termes de contenu, de structure, de processus et de production, qui répondent davantage aux besoins des différents élèves (Leroux et Paré, 2016). Mettre en œuvre des pratiques différenciées répondant mieux aux besoins des élèves permettrait donc de prévenir en amont ces écarts de perceptions.

Pour les milieux de pratique, les résultats de cette thèse suggèrent de donner plus de responsabilités et de choix à l'élève dans son parcours scolaire, de mettre en place des comités dans lesquels son point de vue est recherché et accueilli, de réfléchir à des classes innovantes dans lesquelles une place importante est consacrée à son expression et où il peut organiser son temps et son espace de travail. Il semble aussi opportun de repenser les lieux physiques, comme en ajoutant un coin d'apaisement (Fournier et al., 2018), et de réviser les systèmes d'encadrement comportemental pour d'autres orientés sur une approche développementale positive, comme le soutien au comportement positif (Bissonnette, Bouchard, St-Georges, Gauthier et Bocquillon, 2020; Gaudreau, 2011). Faire collaborer les élèves dans l'élaboration des règles qui régiront leurs comportements constitue également une piste à considérer. Ces changements seraient susceptibles de favoriser la réussite éducative de l'élève, d'autant plus qu'ils sont cohérents avec les principes de l'éducation inclusive (Rousseau et al., 2015b).

En somme, cette thèse avait comme objectif d'examiner l'expérience scolaire des élèves du primaire scolarisés en classe ordinaire. L'ensemble des résultats présentés documente l'expérience scolaire sous trois aspects distincts, soit les conditions qui soutiennent selon les élèves PDC la scolarisation en classe ordinaire, les perceptions des interactions en classe et le SEP. Les analyses menées permettent d'affirmer qu'il existe des liens entre les caractéristiques comportementales, les interactions en classe et le SEP. De manière générale, les élèves PDC et tout venant entretiennent des perceptions différentes à l'égard des concepts mesurés; moins les difficultés comportementales sont importantes, plus les interactions en classe sont perçues favorablement et plus élevé est le SEP des élèves. Des interactions en classe de qualité contribuent positivement au SEP des élèves.

3. LIMITES DE L'ÉTUDE

Si cette étude présente des résultats qui contribuent au développement des connaissances en éducation, quelques limites doivent être exposées. D'abord, l'étude n'a pas tenu compte des autres caractéristiques comportementales des élèves, comme les difficultés intériorisées, ce qui dresse un portrait limité des distinctions potentielles entre les perceptions des élèves. Ensuite, elle n'a pas permis aux élèves de rapporter leurs perceptions dans leurs propres mots, comme le rend possible une approche qualitative, de sorte que certaines nuances de leur expérience scolaire n'ont peut-être pas été détectées. L'étude n'a pas tenu compte non plus des autres variables environnementales qui peuvent jouer un rôle sur les interactions en classe, comme le milieu socioéconomique et socioculturel des écoles. De même, à partir de la schématisation de la théorie sociale cognitive présentée, d'autres liens auraient pu être examinés. Par exemple, il aurait été intéressant

d'examiner les liens entre les interactions en classe et les caractéristiques comportementales chez l'élève.

Aussi, des choix ont été effectués quant au type d'analyses, et ce, au détriment de d'autres qui auraient pu apporter un éclairage potentiellement différent des données. Plus particulièrement, trois de ces choix seront discutés ci-après. Premièrement, la collecte de données quant aux interactions en classe a été effectuée par un instrument élaboré par la doctorante et son équipe d'encadrement selon la méthode proposée par DeVellis (2017). Or, la validation de cet instrument a été effectuée en parallèle avec cette étude alors qu'il aurait été préférable de valider ce questionnaire au préalable auprès d'un autre échantillon. En raison des contraintes de temps et de ressources, une seule collecte de données a eu lieu, et de ce fait, la validation repose sur le même échantillon que celui utilisé pour les analyses effectuées. Rappelons toutefois que les coefficients de cohérence interne des domaines respectent les barèmes jugés acceptables (Beaudoin et al., 2019).

De plus, la structure factorielle a été évaluée par des analyses factorielles confirmatoires. L'analyse factorielle confirmatoire s'utilise lorsque l'instrument repose sur un modèle théorique reconnu (Tabachnick et Fidell, 2013), ce qui était notre cas. Cependant, Ben Alaya (2017) suggère d'effectuer une analyse factorielle exploratoire avant une analyse factorielle confirmatoire, peu importe si un modèle est sous-jacent à l'instrument. Il pourrait être intéressant d'examiner cette piste pour évaluer la validité de construit de notre instrument. De même, des études récentes montrent que des estimateurs comme l'oméga ou la grande limite inférieure offrent des mesures de fidélité plus adéquates (Béland, Cousineau et Loyé, 2017; Bourque, Doucet, LeBlanc, Dupuis

et Nadeau, 2019). Bien que l'alpha de Cronbach demeure le plus cité en sciences sociales, l'utilisation de ces estimateurs serait à considérer pour vérifier les qualités psychométriques de l'instrument. Somme toute, bien que nous ayons respecté les recommandations trouvées dans la littérature, le questionnaire proposé doit être validé dans d'autres études.

Deuxièmement, nous n'avons pas tenu compte de la nature nichée des perceptions des élèves. Puisque la qualité des interactions est tributaire de l'environnement de classe et des personnes qui y jouent un rôle, des variations sont susceptibles de se produire entre les classes, variation pour laquelle les élèves d'une même classe devraient partager une variance commune. Quoique peu utilisées dans les études en sciences sociales (den Brok, Brekelmans et Wubbels's, 2006), les analyses multiniveaux permettent alors de tenir compte de la nature dépendante ou nichée des observations. Nous avons évalué la pertinence de tenir compte de la variation intra-classe par deux moyens. D'abord, le coefficient de corrélation intraclasse (ICC) montre que seulement 4 % de la variance est attribuable à la classe lorsque les données sont regroupées par classe, ce qui s'avère plutôt faible. Ensuite, les résultats à l'analyse de variance entre les groupes (ANOVA) pour le score du SEP entre les 29 classes de l'échantillon montrent qu'une seule classe présente des différences significatives, et ce, avec quatre autres classes de l'échantillon. Ces éléments témoignent que les différences attribuables à chaque classe sont faibles par rapport aux élèves pris dans un seul ensemble. Dans ces cas, l'analyse multiniveaux ne s'avère pas indispensable et d'autres méthodes moins complexes comme les régressions peuvent produire des résultats valides (Chaix et Chauvin, 2002). Le cas échéant, des analyses multiniveaux auraient été plus adéquates. Le fait de tenir compte des différences au niveau de la classe peut produire des résultats différents, mais Patrick et al. (2007) constatent dans leur étude que les résultats sont les

mêmes en termes de significativité des liens avec de légères variations quant aux magnitudes. De ces constats, les analyses ont été menées sur l'ensemble de l'échantillon, sans tenir compte du fait que les élèves appartiennent à une classe spécifique.

Troisièmement, les perceptions des élèves constituent la seule source de données. Celles-ci ont servi à identifier les élèves PDC et à dresser le portrait de la qualité des interactions en classe. Il est possible qu'une autre perspective aurait produit des résultats différents, par exemple qui sont les élèves ayant le plus de difficultés comportementales selon le jugement de l'enseignant. Dans le même sens, l'évaluation d'un observateur aurait aussi pu produire un portrait différent des interactions en classe, portrait qui aurait toutefois reflété le déroulement d'une période précise. Au final, comparer les perceptions des élèves avec une autre source aurait permis de trianguler les données afin d'examiner la validité convergente.

4. RECOMMANDATIONS POUR LES ÉTUDES FUTURES

D'emblée, rappelons que d'autres relations entre les variables auraient pu être examinées selon la schématisation de Bandura (1986). Par exemple, ce modèle suggère que la présence de difficultés comportementales influence les interactions en classe. Dans une étude ultérieure, il pourrait donc être pertinent d'examiner le lien entre le nombre d'élèves PDC en classe et les scores des domaines des interactions en classe. De plus, les liens entre les composantes du modèle étant bidirectionnels, une panoplie d'autres analyses reste à explorer. Une étude pourrait aussi être réalisée en mesurant cette fois le SEP au plan social. Puisque les élèves PDC vivent des difficultés dans les relations avec les pairs, il serait intéressant de voir dans quelle mesure cela affecte le SEP

dans cette dimension et dans quelle mesure les liens entre les composantes du modèle demeurent significatifs.

Conséquemment aux limites qui ont été énoncées précédemment, des recommandations peuvent être émises pour les futures études. D'abord, une étude multirépondants permettrait de valider les résultats, entre autres pour l'identification des élèves PDC. Obtenir la perception de l'adulte quant aux élèves qui manifestent le plus de problématiques comportementales permettrait de mettre en lumière si les élèves et l'enseignant perçoivent de la même manière la fréquence ou la gravité des comportements dérangeants. Par exemple, il se pourrait que les élèves associent davantage un élève PDC au fait de se faire chicaner par l'enseignant alors que ce dernier pourrait juger qu'un élève peut être considéré PDC lorsqu'il pose des gestes agressifs. La compréhension de la définition de chacun de ses acteurs permettrait de raffiner la définition de ce qu'est un élève PDC aux yeux de divers acteurs.

La comparaison avec la perception d'un observateur quant à la qualité des interactions permettrait de mieux comprendre la source des différences de perception entre les élèves tout venant et PDC. Ainsi, il serait possible de voir si l'enseignant offre ou non un soutien similaire à tous les élèves. Une version du questionnaire pourrait également être proposée à l'enseignant, ce qui permettrait de vérifier sa perception de ses propres pratiques au regard du modèle des interactions en classe.

Ensuite, il serait intéressant d'effectuer plusieurs temps de mesure pour la perception des élèves des interactions en classe et de leur SEP. Ainsi, les analyses permettraient de voir si des interactions de classe de qualité se traduisent effectivement par des gains subséquents sur le SEP

dans l'année scolaire. Il serait également possible de voir si des interactions de classe de qualité ont le potentiel d'amoinrir la manifestation de difficultés comportementales durant l'année.

CONCLUSION

Les trois concepts au cœur de cette thèse, à savoir les interactions en classe, le SEP et les caractéristiques comportementales, ont certes eu jusqu'ici une attention soutenue dans la communauté scientifique et la communauté scolaire. Plusieurs études ont notamment mis en exergue leurs effets sur la réussite des élèves. Cette étude permet d'enrichir ces connaissances en examinant de façon novatrice, soit à partir de la perception des élèves eux-mêmes, les liens entre interactions en classe, le SEP et les caractéristiques comportementales. En ce sens, cette étude s'ancre également dans la visée de l'éducation inclusive qui valorise de partir de la réalité et des besoins des élèves. Pour ces raisons, cette thèse apporte des réponses à des questions d'actualité.

Les résultats de cette étude, obtenus auprès d'un échantillon de taille considérable, établissent clairement que les caractéristiques comportementales des élèves introduisent des différences majeures sur l'expérience scolaire, et ce, dès la fin du primaire. En plus de percevoir plus négativement les interactions en classe et d'estimer moins favorablement leurs capacités, les effets modérateurs des caractéristiques comportementales suggèrent que les élèves PDC deviennent moins réceptifs aux effets positifs que des interactions en classe de qualité devraient provoquer. Ce constat, illustrant d'une autre manière la dégradation de l'expérience scolaire des élèves PDC, exhorte les intervenants en milieu scolaire à créer des occasions de réussite pour ces élèves, puisque cela constitue la source la plus importante pour développer le SEP. Tout de même, bien que des interventions spécifiques puissent être menées auprès des élèves PDC, bonifier la qualité des interactions en classe est une approche universelle qui semble contribuer de manière

positive au SEP de tous les élèves, qui à son tour mène à une trajectoire scolaire de réussite éducative.

En définitive, cette thèse appuie deux fondements importants de l'éducation inclusive : considérer l'élève comme premier agent de son développement et créer un milieu scolaire stimulant qui correspond aux capacités et besoins de chaque élève. Néanmoins, il semble toujours nécessaire de poursuivre les recherches quant aux pistes qui améliorent le vivre ensemble pour soutenir tous les acteurs scolaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. et Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Aguert, M. et Capel, A. (2018). Mieux comprendre les scores z pour bien les utiliser. *Rééducation orthophonique*, 274, 61-85.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. et Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066-1083. <https://doi.org/10.1037/edu0000256>
- Allen, D. et Fraser, B. J. (2007). Parent and student perceptions of classroom learning environment and its association with student outcomes. *Learning Environments Research*, 10(1), 67-82. DOI 10.1007/s10984-007-9018-z
- Asher, S. R. et Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Balagna, R. M., Young, E. L. et Smith, T. B. (2013). School experiences of early adolescent Latinos/as at risk for emotional and behavioral disorders. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 101-121. <https://doi.org/10.1037/spq0000018>
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles, Belgique : P. Mardaga.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. Dans L. Pervin et O. John (dir.), *Handbook of personality* (2^e éd., p. 154-196). New York, NY : Guilford Publications. (Ouvrage original publié en 1992)
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lecompte, trad.). Paris, France : De Boeck.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. (2009). Guide d'élaboration des échelles mesurant l'auto-efficacité. Dans A. Bandura, N. E. Betz, S. D. Brown, R. W. Lent et F. Pajares (dir.), *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (A.-M. Mesa, trad.) (p. 113-147). Québec, Canada : Septembre Éditeur.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Beaman, R. et Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446. <https://doi.org/10.1080/713663753>

- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M. et Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 625-640.
- Beaudoin, M., Nadeau, M.-F. et Lessard, A. (2019, novembre). *Validation d'un questionnaire portant sur la qualité des interactions en classe*. Communication présentée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Séminaire étudiants, Sherbrooke, Canada.
- Béland, S., Cousineau, D. et Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 791-804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitude des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ben Alaya, I. (2017). *Bilan des qualités psychométriques du « Questionnaire for Teacher Interaction » (QTI) : zones d'ombre sur l'environnement d'apprentissage au Québec et en Tunisie* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 461-478. <https://doi.org/10.4000/osp.409>
- Benoit, V., Bonvin, P. et Angelucci, V. (2019). Expériences positives de l'intégration scolaire en Suisse francophone : points de vue d'enseignant·e·s sur les facilitateurs et obstacles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 3-26. <https://doi.org/10.7202/1064604ar>

- Berg, J. K., et Aber, J. L. (2015). A multilevel view of predictors of children's perceptions of school interpersonal climate. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1150-1170. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000027>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L. A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Berman, J. et MacArthur, J. (2017). *Student perspectives on school. Informing inclusive practice*. Leiden, Pays-Bas : Brill Sense.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (soumis). La gestion de classe vue à travers le prisme des perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales : une recension des écrits. Dans *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*. Manuscrit soumis pour publication.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152.
- Bong, M. et Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Bordeleau L. et Bouffard, T. (1999). Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire. *Enfance*, 4, 379-395. <https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3162>
- Bouffard, T., Boisvert, M. et Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 31-46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.07.001>

- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M. et Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 321-330. doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01294.x.
- Boufrahi, S., Arseneau, M. N. et Roy, R. (2003). *Les facteurs-clés du succès liés à la réussite scolaire au primaire. Revue commentée de la littérature récente*. Rapport présenté par le PLURI-GREASS, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Bourque, J., Blais, J. G. et Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-225. DOI: 10.7202/029931ar
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. et Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne: une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment, Vol. 1: Attachment and loss*. New York, NY : Basic Books.
- Bradley, R., Doolittle, J. et Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: the experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal Of Behavioral Education*, 17(1), 4-23. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9058-6>
- Bradley, R., Henderson, K. et Monfore, D. A. (2004). A national perspective on children with emotional disorders. *Behavioral Disorders*, 29(3), 211-223.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications Ltd.

- Bru, E., Stephens, P. et Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology, 40*(4), 287-307. Doi:[10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)
- Bullock, L. M. et Gable, R. A. (2006). Programs for children and adolescents with emotional and behavioral disorders in the United States: A historical overview, current perspectives, and future directions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 50*(2), 7-13. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.2.7-13>
- Cadima, J., Leal, T. et Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology, 48*(6), 457-482. DOI:[10.1016/j.jsp.2010.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001)
- Casey, J. (2015). *What school factors impact on the behaviour of secondary students deemed to have attachment difficulties? A pupil perspective* (Thèse de doctorat). Université de Sheffield, Sheffield, Angleterre.
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Chaix, B. et Chauvin, P. (2002). L'apport des modèles multiniveau dans l'analyse contextuelle en épidémiologie sociale : une revue de la littérature. *Revue épistémologique de santé publique, 50*, 489-499. Doi:RESP-10-2002-50-5-0398-7620-101019-ART9
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(1), 143-162. <https://doi.org/10.7202/011774ar>

- Coie, J. D., Dodge, K. A. et Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Conroy, M., Alter, P. et Sutherland, K. (2014). Classroom-based intervention research in the field of EBD: Current practices and future directions. Dans P. Garner, J. Kauffman et J. Elliott (dir.). *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 465-477). Los Angeles, CA : SAGE Publications Ltd.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Cooper, P. et Cefai, C. (2013). Evidence-based approaches to social, emotional and behavior difficulties in schools. *KEDI Journal of Educational Policy*, 81-101.
- Côté, S. et Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 61, 137-145.
DOI: 10.1016/j.erap.2011.05.003
- Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3e. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4), 1-29.
DOI: 10.4000/osp.3918

- Couturier, E.-L. et Hurteau, P. (2018). *Portrait de la situation dans les écoles du Québec*. Gatineau, Canada : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS).
- Crundwell, R. A. (2005). An initial investigation of the impact of self-regulation and emotionality on behavior problems in children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 62-74. <https://doi.org/10.1177/0829573506295458>
- Da Silva, T. A. (2003). An evaluation of the Structured Success Program: From students' point of view. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1/2), 129-152.
- Datu, J. A. D. et Yuen, M. (2020). Students' connectedness is linked to higher gratitude and self-efficacy outcomes. *Children and Youth Services Review*, 116, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105210>
- Davies, J. D. et Ryan, J. (2014). Voices from the margins: The perceptions of pupils with emotional and behavioral difficulties about their educational experiences. Dans P. Garner, J. Kauffman et J. Elliott (dir.). *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 349-362). Los Angeles, CA : SAGE Publications Ltd.
- Deacon, R. E. (2004). *The relationship between disruptive classroom behavior and self-concept in adolescence* (Thèse de doctorat). The University of New Mexico, Albuquerque, États-Unis.
- de Monchy, M., Pijl, S. J. et Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330. DOI: 10.1080/0885625042000262488

- den Brok, P., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the questionnaire on teacher interaction. *Learning Environments Research*, 9(3), 199-213. DOI:10.1007/s10984-006-9013-9
- den Brok, P., Fisher, D., Rickards, T. et Bull, E. (2006). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/13803610500392053>
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(1-2), 1-23. DOI: [10.2307/1602151](https://doi.org/10.2307/1602151)
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2008). *Difficultés de comportement, adaptation scolaire et parcours dans les services*. Rapport de recherche adressé FRQ/SC, Université de Sherbrooke, Québec.
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. <https://doi.org/10.7202/1028011ar>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4^e éd.). Newbury Park, CA : SAGE Publications Ltd. (Ouvrage original publié en 1991)
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (2^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2000)

- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 18(3), 791-814. DOI: 10.1017/s0954579406060391
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243-257. DOI:10.1023/A:1014490922622
- Downer, J.T., Sabol, T. J. et Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Part of a special issue: Overlaps Between Socio-Emotional and Academic Development*, 21(5), 699-723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F. et Ruzek, E. (2015). Measuring effective teacher-student interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 722-758. DOI:10.1177/0272431614564059
- Ducharme, D., Magloire, J. et Montminy, K. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Québec, Canada : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse de Québec.
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1999)
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27.

- Dworet, D. et Maich, K. (2007). Canadian school programs for students with emotional/behavioral disorders: An updated look. *Behavioral Disorders*, 33(1), 33-42.
<https://doi.org/10.1177/019874290703300103>
- Espelage, D. L., Polanin, J. R. et Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly*, 29(3), 287-305.
DOI:10.1037/spq0000072
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P. et Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136-150.
<https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. et Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Ferla, J., Valcke, M. et Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
DOI:10.1016/j.lindif.2009.05.004
- Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teacher and Teaching Education*, 28, 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>

- Filiault, M. et Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire en secondaire*. Sherbrooke, Canada : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69-83. DOI: 10.2139/ssrn.1424191
- Fleury-Roy, M. H. et Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 149-161. <https://doi.org/10.1007/BF03173574>
- Forness, S. R., Kim, J. et Walker, H. M. (2012). Prevalence of students with EBD: Impact on general education. *Beyond Behavior*, 21(2), 3-11.
- Fortier, M.-P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools: Representations and practices* (Thèse de doctorat). Massey University, Manawatu, Nouvelle Zélande.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2005)
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197-218. DOI:10.7202/032034ar

- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Sherbrooke, Canada : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fournier, C., Massé, L., Verret, C., Doyon, J., Delisle, G. et Picher, M.-J. (2018). Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales* (p. 113-137). Montréal, Canada : Éditions JFB.
- François, P. H. et Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3), 519-543.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-34.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. et Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001>
- Fulk, B. M., Brigham, F. J. et Lohman, D. A. (1998). Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19(5), 300-309. <https://doi.org/10.1177/074193259801900506>
- Gable, R. A., Bullock, L. M. et Evans, W. H. (2006). Changing perspectives on alternative schooling for children and adolescents with challenging behavior. *Preventing School Failure*, 51(1), 5-9. DOI:10.3200/PSFL.51.1.5-9

- Gage, N. A., Adamson, R., MacSuga-Gage, A. S. et Lewis, T. J. (2017). The relation between the academic achievement of students with emotional and behavioral disorders and teacher characteristics. *Behavioral Disorders*, 43(1), 213-222. <https://doi.org/10.1177/0198742917713211>
- Garwood, J. D., Brunsting, N. C. et Fox, L. C. (2014). Improving reading comprehension and fluency outcomes for adolescents with emotional-behavioral disorders: Recent research synthesized. *Remedial and Special Education*, 35(3), 181-194. DOI:10.1177/0741932513514856
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. et Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 1-20. DOI:10.3917/nras.072.0027
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M.-J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.

- Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 441-455.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370739>
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: Lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 1-32.
- Gouvernement du Québec. (1965). *Rapport Parent (1964) : Les structures pédagogiques du système scolaire, Tome 2*. Québec, Canada : Publication Québec. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Difficultés de comportement. Nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Gresham, F. M. (2015). *Disruptive behavior disorders: Evidence-based practice for assessment and intervention*. New York, NY : Guilford Publications.
- Gresham, F. M., Lane, K. L. et Beebe-Frankenberger, M. (2005). Predictors of hyperactive-impulsive-inattention and conduct problems: A comparative follow-back investigation. *Psychology in the Schools*, 42(7), 721-736. <https://doi.org/10.1002/pits.20117>
- Hajdukova, E. B. (2014). *Capturing the perspectives of students with social, emotional and behavioural difficulties on their schooling experiences* (Thèse de doctorat). Université de Canterbury, Christchurch, Nouvelle Zélande.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.893007>

- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2016). Bullying experiences of students with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Educational Review*, 68(2), 207-221.
- Hamill, P. et Boyd, B. (2002). Equality, fairness and rights: The young person's voice. *British Journal of Special Education*, 29(3), 111-117. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00252>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. DOI:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. Pianta, M. Cox et K. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-84). Baltimore, MD : Brookes Publishing.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for Children. *Child Development*. 53(1), 87-97.
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 13(1), 69-89. DOI:10.1177/0907568206059972
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T. et Vehmas, S. (2016). ‘The teacher almost made me cry’ Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 55, 100-109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.009>

- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. Dans P. Garner, J. Kauffman et J. Elliott (dir.). *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 335-347). Los Angeles, CA : SAGE Publications Ltd.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Arnold, E. L., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., ... Wigal, T. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(3), 382-391. DOI:10.1037/0022-006X.72.3.382
- Hoza, B., Pelham, W. E., Milich, R., Pillow, D. et McBride, K. (1993). The self-perceptions and attributions of attention deficit hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(3), 271-286. <https://doi.org/10.1007/BF00917535>
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal*, 112(1), 38-60. DOI:10.1086/660686
- Infantino, J. et Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508. DOI:10.1080/01443410500046549
- International Business Machines Corporation. (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 25.0*. Armonk, NY : IBM Corp.
- Iruka, I. U., Burchinal, M. et Cai, K. (2010). Long-term effect of early relationships for African American children's academic and social development: An examination from kindergarten

- to fifth grade. *Journal of Black Psychology*, 36(2), 144-171.
<https://doi.org/10.1177/0095798409353760>
- Jackson-Sinegar, M. (2001). *The effects of a cognitive-behavioral group counseling intervention on the classroom behavior and self-efficacy of middle school students* (Thèse de doctorat). University of New Orleans, Nouvelle Orléans, États-Unis.
- Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): The special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 13-18.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00097.x>
- Kalubi, J.-C., Couture, M., Guillemette, S., Leroux, J.-L., Larivée, S.J. et Chatenoud, C. (2015). *Portrait de la situation des EHDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation*. Longueuil, Canada : Université de Sherbrooke et Fondation Chagnon.
- Kamanzi, P. C., Da Costa, C. B. et Ndinga, P. (2017). Professional disengagement of Canadian teachers: From vocation to disillusion. A structural equation modeling analysis. *McGill Journal of Education*, 52(1), 115-134.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.
DOI:10.1080/09362830903231903
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11^e éd.). Upper Saddle River, NY : Pearson. (Ouvrage original publié en 1993)

- Kearney, A. (2008). Exclusion at school: What is happening for students who are disabled? *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7(6), 219-227.
- Kearney, A. (2009). *Barriers to school inclusion: An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand schools* (Thèse de doctorat). Massey University, Palmerston North, Nouvelle Zélande.
- Kendall, L. (2016). "The teacher said i'm thick!" Experiences of children with attention deficit hyperactivity disorder within a school setting. *Support for Learning*, 31(2), 122-137. DOI:10.1111/1467-9604.12121
- Koepke, M. F. et Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Part of the special issue, Conflict Resolution*, 19(6), 843-864. <https://doi.org/10.1080/10409280802516108>
- Kokkinos, C.M. et Hatzinikolaou, S. (2011). Individual and contextual parameters associated with adolescents' domain specific self-perceptions. *Journal of Adolescence*, 34(2), 349-360. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.04.003.
- Koomen, H. M. Y. et Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *The British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479-497. DOI:10.1111/bjep.12094
- Kristoffersen, J. H. G., Krægpøth, M. V., Nielsen, H. S. et Simonsen, M. (2015). Disruptive school peers and student outcomes. *Economics of Education Review*, 45, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.004>

- Krull, J., Wilbert, J. et Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190.
- Krull, J., Wilbert, J. et Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235-253.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Kunter, M. et Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231-251.
<https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2009). Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-l%e2%80%99ecole-mieux-les-connaître-pour-mieux-intervenir-version-integrale/>.
- Lanaris, C., April, J. et Dupuis Brouillette, M. (2020). Les fondements de l'inclusion scolaire et le cadre général de l'intervention. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (3^e éd., p. 61-99). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (3^e éd., p. 101-122). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)

- Landrum, T. J., Tankersley, M. et Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *Journal of Special Education*, 37(3), 148-156. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030401>
- Lapalme, M., Déry, M., Dubé, M. et Lemieux, A. (2018). Developmental course of ADHD symptoms based on multirater report in girls and boys with or without a disruptive behavior disorder. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(2), 106-118. <https://doi.org/10.1177/1063426617712500>
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289-305. DOI:10.1080/02667360802488732
- Le Corff, Y., Toupin, J. et Pauzé, R. (2005). Les troubles de comportement à l'adolescence : description, adaptation et évolution. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 69-78. <https://doi.org/10.7202/1017530ar>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Québec, Canada : Chenelière éducation.
- Li, Y., Hughes, J. N., Kwok, O.-M. et Hsu, H.-Y. (2012). Evidence of convergent and discriminant validity of child, teacher, and peer reports of teacher–student support. *Psychological Assessment*, 24(1), 54-65. DOI:10.1037/a0024481
- Linenbrink, E. A. et Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>

- Lopez, A. L. L. (2020). *L'engagement scolaire des élèves à risque et le rôle du soutien de leurs enseignants dans la prévention de leur décrochage scolaire* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Lund, I. (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 96-104. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12003>
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14. <https://doi.org/10.1080/08856250601082182>
- Marsh, H. W., Martin, A. J., Yeung, A. S. et Craven, R. G. (2017). Competence self-perceptions. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (dir.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (p. 86-115). New York, NY : The Guilford Press.
- Martin, D. P. et Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math ? *Journal of School Psychology*, 53(5), 359-373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.001>
- Martin, A. J., Strnadová, I., O'Neill, S. C. et Cumming, T. M. (2017). The role of perceived competence in the lives of children with ADHD, emotional and behavioral disorder, learning disability, and developmental disability: A positive psychology perspective. Dans F. Guay.,

- H. W. Marsh., R. G. Craven et D. M. McInerney (dir.), *Self-driving positive psychology and wellbeing* (p. 1-26). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris, France : Fayard.
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Lebœuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Education et francophonie*, 43(2), 179-200.
<https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2020). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école l'école : prévention, évaluation et intervention* (3^e éd., p. 225-260). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Beaudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (3^e éd., p. 5-36). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F. et Gaudreau, N. (2016a). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au préscolaire et au primaire. Rapport préliminaire à partir des données de juillet 2016*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F. et Gaudreau, N. (2016b). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au secondaire. Rapport*

- préliminaire à partir des données de juillet 2016*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Meece, J. L., Herman, P. et McCombs, B. L. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39(4/5), 457-475. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.009>
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. et Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Messiou, K. (2002). Marginalisation in primary schools: Listening to children's voices. *Support for Learning*, 17(3), 117-121. DOI:10.1111/1467-9604.00249
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Michael, S. et Frederickson, N. (2013). Improving pupil referral unit outcomes: Pupil perspectives. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 407-422. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.801112>
- Millones, D. L. M., Van Leeuwen, K. et Ghesquière, P. (2013). Associations between psychosocial functioning and academic achievement: The Peruvian case. *Universitas Psychologica*, 12(3), 725-737. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary

- discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610.
DOI:10.1016/j.jsp.2013.05.005
- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H.A. et Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 765-768. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.180>
- Mowat, J. G. (2015). "Inclusion—that word !" Examining some of the tensions in supporting pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties/needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 153-172. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2014.927965>
- Murray, C., Murray, K. M. et Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.006>
- Myers, S. S. et Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
DOI:10.1080/15374410802148160
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Bégin, J.-Y., Normandeau, S. et Verret, C. (2018). Facteurs individuels influençant la qualité des relations avec les pairs des enfants présentant un TDAH. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales*. Montréal, Canada : Les Éditions JFD inc.

- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K. et Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71(1), 59-73. DOI:10.1177/001440290407100104
- Nelson, P. M., Demers, J. A. et Christ, T. J. (2014). The Responsive Environmental Assessment for Classroom Teaching (REACT): The dimensionality of student perceptions of the instructional environment. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 182-197. DOI: 10.1037/spq0000049
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P. et Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337. DOI:10.1111/1467-8578.12096
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F. et Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332. DOI:10.1080/08856257.2013.777530
- Nicholson, T. (2014). Academic achievement and behavior. Dans P. Garner, J. Kauffman et J. Elliott (dir.). *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 177-188). Los Angeles, CA : SAGE Publications Ltd.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (1989). *Convention on the rights of the child*. New York, NY : United Nations. Repéré à <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New-York, NY : Haut-Commissariat aux Droits de l'Homme.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Salamanque, Espagne : UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris, France : UNESCO.
- Orobio de Castro, B., Slot, N. W., Bosch, J. D., Koops, W. et Veerman, J. W. (2003). Negative feelings exacerbate hostile attributions of intent in highly aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1), 56-65. DOI:10.1207/S15374424JCCP3201_06
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. et Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 248-261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

- Passiatore, Y., Grimaldi Capitello, T., De Stasio, S., Millionsi, M., Gentile, S. et Fiorilli, C. (2017). Children's mathematics and verbal self-concepts and externalizing behaviors: The moderating role of peer rejection at school. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01912>
- Patrick, H., Ryan, A. M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.83
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>
- Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S. et Neale, J. M. (1976). The pupil evaluation inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4(1), 83-97.
- Pelletier, L. G. et Vallerant, R. J. (1994). Les perceptions et les cognitions sociales : percevoir les gens qui nous entourent et penser à eux. Dans R. J. Vallerant (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 193-258). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans S. Christenson, A. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 365-386). Boston, MA : Springer.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K*. Baltimore, MD : Brookes Publishing.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, C. et Lessard, A. (2016). Gérer la classe c'est plus que gérer les comportements : comment atteindre l'équilibre ? *La foucade*, 17(1), 14-16.
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986-1004. <https://doi.org/10.1002/berj.3131>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Raphael, L. M., Pressley, M. et Mohan, L. (2008). Engaging instruction in middle school classrooms: An observational study of nine teachers. *The Elementary School Journal*, 109(1), 61-81. DOI:10.1086/592367
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. et Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143. DOI:10.1177/00224669040380030101

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. DOI: 10.1037/a0027268
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W. et Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170-185. DOI:[10.1037/a0037252](https://doi.org/10.1037/a0037252)
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J. et Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240. DOI:10.1080/00220671003719004
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2000)
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétreault, K. (2015a). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : Méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2014-AP-179083), Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.

- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015b). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2000)
- Rudasill, K. M., Reio, J. T. G., Stipanovic, N. et Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412. DOI:10.1016/j.jsp.2010.05.001
- Ruijs, N. M. et Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. et Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. DOI:10.1016/j.learninstruc.2016.01.004
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sakiz, G., Pape, S. J. et Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>

- Sandilos, L. E., Rimm-Kaufman, S. E. et Cohen, J. J. (2017). Warmth and demand: The relation between students' perceptions of the classroom environment and achievement growth. *Child Development*, 88(4), 1321-1337. DOI:10.1111/cdev.12685
- Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A. et McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *Rmle Online*, 32(2), 1-13. DOI:10.1080/19404476.2008.11462055
- Schenke, K. (2018). From structure to process: Do students' own construction of their classroom drive their learning? *Learning and Individual Differences*, 62, 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.006>
- Schneider, B. H. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies* (2^e éd.). New York, NY : Routledge. (Ouvrage original publié en 2000)
- Schunk, D. H. et DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2^e éd., p. 11-30). New York, NY : Routledge. (Ouvrage original publié en 2009)
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ : Routledge.
- Schunk, D. H. et Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Dans A. Wigfield et J. S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 15-31). Cambridge, MA : Academic Press.
- Schunk, D. H. et Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 85-104). New York, NY : Guilford Press.

- Schweig, J. D. (2016). Moving beyond means: Revealing features of the learning environment by investigating the consensus among student ratings. *Learning Environments Research*, 19(3), 441-462. DOI:10.1007/s10984-016-9216-7
- Sheffield, E. L. et Morgan, G. (2017). The perceptions and experiences of young people with a BESD/SEMH classification. *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 50-64. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1225192>
- Silberman, K. S. (2010). *Emotional disturbance and neuropsychological assessment* (Thèse de doctorat). Azusa Pacific University, Azusa, États-Unis.
- Sines, J. E. (2011). *Perceptions of self, peers and school: The use of a multi-method approach for eliciting pupil voice in provision for boys with social, emotional and behavioural difficulties* (Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation). Université de Londres, Londres, Angleterre.
- Solar, E. (2011). Prove them wrong: Be There for Secondary Students with an Emotional or Behavioral Disability. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 40-45. <https://doi.org/10.1177/004005991104400105>
- Spearman, J. et Watt, H. M. G. (2013). Perception shapes experience: The influence of actual and perceived classroom environment dimensions on girls' motivations for science. *Learning Environments Research*, 16(2), 217-238. DOI:10.1007/s10984-013-9129-7
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y. et Kwok, O.-M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x

- Sun, R. C. et Shek, D. T. (2012). Classroom misbehavior in the eyes of students: A qualitative study. *The Scientific World Journal*, 1-8. doi:10.1100/2012/398482
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Boston, MA : Pearson. (Ouvrage original publié en 1983)
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844. DOI:10.1080/13603110802155649
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. et Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104, 3-28. DOI:10.1086/499740
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M. et Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494-512. DOI:10.1037/spq0000106
- Thijs, J. et Fleischmann, F. (2015). Student-teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, 42, 53-63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.014>
- Townsend, M. et Wilton, K. (2006). Effects of attendance at a New Zealand residential school for students with emotional-behavioural difficulties: The views of former students and their parents. *Australasian Journal of Special Education*, 30(2), 145-156. <https://doi.org/10.1017/S1030011200025525>
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Éducation.

- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Trickett, E. J. et Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Tshewang, R., Chandra, V. et Yeh, A. (2017). Students' and teachers' perceptions of classroom learning environment in Bhutanese eighth-grade mathematics classes. *Learning Environments Research*, 20(2), 269-288. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9225-6>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. et Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- van Dinther, M., Dochy, F. et Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Véronneau, M. H., Trempe, S. C. et Paiva, A. O. (2014). Risk and protection factors in the peer context: How do other children contribute to the psychosocial adjustment of the adolescent? *Ciência & saúde coletiva*, 19, 695-705. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.17972013>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (2^e éd., p. 7-32). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2000)

- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux, mais combien stimulant* (3^e éd.) (p. 89-132). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2000)
- Vinnes, S. (2017). *Inclusion of students with behavior disorders: The relationship between school climate and student academic outcomes* (Thèse de doctorat). Université de Boston, Boston, États-Unis.
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U. et Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction*, 28, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.003>
- Wang, M.-T. et Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53. doi:[10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x)
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x>
- Way, N., Reddy, R. et Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213. DOI:[10.1007/s10464-007-9143-y](https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y)

- White, K. M. (2016). "My teacher helps me": Assessing teacher-child relationships from the child's perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105333>
- Whitley, J., Lupart, J. L. et Beran, T. (2009). The characteristics and experiences of Canadian students receiving special education services for emotional/behavioural difficulties. *Exceptionality Education International*, 19(1), 14-31. <https://doi.org/10.5206/eei.v19i1.7635>
- Wood, E. (2003). The power of pupil perspectives in evidence-based practice: The case of gender and underachievement. *Research Papers in Education*, 18(4), 365-383. <https://doi.org/10.1080/0267152032000176864>
- Yergeau, É. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 199-221. <https://doi.org/10.7202/038735ar>
- Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. et Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. DOI:10.3102/00028312029003663
- Zimmermann, F., Schütte, K., Taskinen, P. et Köller, O. (2013). Reciprocal effects between adolescent externalizing problems and measures of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 747-761. <https://doi.org/10.1037/a0032793>

-
- Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M. et Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>
- Zullig, K. J. et Valois, R. F. (2019). A preliminary study measuring social self-efficacy among early adolescents and its association with aggressive behavior. *Journal of School Violence*, 18(4), 498-509. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1553718>

Annexe A. QUESTIONNAIRE À L'ÉLÈVE

Bonjour!

Je t'invite à répondre à ce questionnaire pour comprendre ton vécu en classe. **Tes réponses resteront confidentielles.** Tu peux refuser de participer ou arrêter à tout moment durant le questionnaire, c'est toi qui décides.

Rassure-toi, ce n'est pas un test. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Consignes

1. Utilise un surligneur.
2. Réponds ce que tu penses.
3. Tu gardes tes réponses pour toi sans regarder celles de tes voisins.
4. Lorsque tu as terminé, tu fais du travail en silence.

[illegible]

☐ un garçon

☐ une fille

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
avec qui tu aimes le plus jouer.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui jouent souvent seuls.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui ne respectent pas souvent les règles.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui se fâchent facilement.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui dérangent souvent les autres en classe.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
avec qui tu aimes le moins jouer.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui sont les plus gênés.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui frappent ou poussent les autres.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui ont très peu d'amis.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

[illegible][illegible]

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui pleurent facilement.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui se font le plus souvent chicaner par l'enseignant.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
qui bougent souvent sur leur chaise.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Surligne le nom de 1, 2 ou 3 élèves
que tout le monde aime.

NOM DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Dans cette partie, voici ce que tu dois faire :

1. Lis chaque énoncé.
2. Surligne le chiffre qui **correspond le mieux à ce que tu penses**.

Exemple	Presque jamais	Parfois	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
Je prends l'autobus pour venir à l'école.	1	2	3	4	5

Énoncé	Presque jamais	Parfois	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
1. Mon enseignant a tout le matériel prêt pour que je puisse commencer mon travail.	1	2	3	4	5
2. Mon enseignant prend le temps de résumer ce que nous apprenons.	1	2	3	4	5
3. Ce que j'apprends dans cette classe me sert dans la vraie vie.	1	2	3	4	5
4. Mon enseignant m'encourage à faire de mon mieux.	1	2	3	4	5
5. J'apprends des nouveaux mots avec mon enseignant.	1	2	3	4	5
6. J'observe les autres élèves de la classe pour apprendre.	1	2	3	4	5
7. Je me sens bien dans cette classe.	1	2	3	4	5
8. Je peux choisir la position de travail qui me convient.	1	2	3	4	5
9. Je range et prépare mon matériel rapidement lorsqu'on change d'activité.	1	2	3	4	5
10. Mon enseignant pose seulement des questions qui se répondent par un ou deux mots.	1	2	3	4	5
11. Ma classe demeure occupée et ne perd pas de temps.	1	2	3	4	5

Énoncé	Presque jamais	Parfois	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
12. Mon enseignant relie les apprentissages à ce que je connais déjà.	1	2	3	4	5
13. Je suis calme et à l'écoute lorsque mon enseignant parle.	1	2	3	4	5
14. Mon enseignant me suggère des façons pour améliorer mon travail.	1	2	3	4	5
15. Mon enseignant décrit les étapes à suivre pour faire un travail.	1	2	3	4	5
16. Mon enseignant est respectueux avec moi.	1	2	3	4	5
17. L'enseignant se moque de moi.	1	2	3	4	5
18. Si je suis triste ou fâché, mon enseignant m'aide à me sentir mieux.	1	2	3	4	5
19. Mon enseignant me demande ce que je pense des choses que j'apprends.	1	2	3	4	5
20. Dans cette classe, j'ai la possibilité d'être créatif.	1	2	3	4	5

Énoncé	Presque jamais	Parfois	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
21. Mon enseignant me demande d'expliquer mes réponses – pourquoi je pense ce que je pense.	1	2	3	4	5
22. Mon enseignant redit dans ses mots ce que j'ai dit avant de me répondre.	1	2	3	4	5
23. Mon enseignant me complimente lorsque je fais quelque chose de bien.	1	2	3	4	5
24. Mon enseignant menace des élèves.	1	2	3	4	5
25. Dans cette classe, je peux faire des choix sur ma façon de travailler.	1	2	3	4	5
26. Mon enseignant sait comment je me comporte dans cette classe.	1	2	3	4	5

27. Je réussis les tâches d'apprentissage que mon enseignant propose.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Énoncé	Presque jamais	Parfois	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
28. Les questions de mon enseignant m'incitent à m'intéresser aux leçons et aux activités.	1	2	3	4	5
29. Mon enseignant m'apprécie.	1	2	3	4	5
30. Mon enseignant m'explique d'une nouvelle façon si je dis que je ne comprends pas quelque chose.	1	2	3	4	5
31. Mon enseignant me permet de me pratiquer avant de m'évaluer.	1	2	3	4	5
32. Je me fais féliciter par les autres élèves de la classe pour mes bonnes actions.	1	2	3	4	5
33. Mon enseignant me fâche.	1	2	3	4	5
34. Mon enseignant sait si quelque chose me dérange.	1	2	3	4	5

Énoncé	Presque jamais	Parfois	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
35. J'ai peur de mon enseignant.	1	2	3	4	5
36. Mon enseignant est capable de gérer les comportements dérangeants.	1	2	3	4	5
37. Je sais ce que je dois faire et apprendre dans cette classe.	1	2	3	4	5
38. Mon enseignant continue de travailler avec moi jusqu'à ce que je comprenne ce que nous faisons.	1	2	3	4	5
39. Je reçois des encouragements des autres élèves de la classe.	1	2	3	4	5
40. Les activités d'apprentissage m'intéressent dans cette classe.	1	2	3	4	5

41. J'utilise toute sorte de matériel intéressant dans cette classe.	1	2	3	4	5
42. Mon enseignant m'encourage à partager mes idées en classe.	1	2	3	4	5
43. Mon enseignant propose du travail stimulant dans cette classe.	1	2	3	4	5

Énoncé	Presque jamais	Parfois	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
44. Mon enseignant m'aide quand j'en ai besoin.	1	2	3	4	5
45. Mon enseignant explique bien les règles aux élèves.	1	2	3	4	5
46. Je participe à des discussions intéressantes sur les choses que nous apprenons.	1	2	3	4	5
47. Je pense que j'ai une bonne relation avec mon enseignant.	1	2	3	4	5
48. J'ai une bonne relation avec la plupart des autres élèves.	1	2	3	4	5
49. Je traite mon enseignant avec respect.	1	2	3	4	5
50. Je peux résoudre les exercices que l'on fait à l'école.	1	2	3	4	5

Énoncé	Presque jamais	Parfois	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
51. Je suis capable de terminer les travaux dans le temps accordé.	1	2	3	4	5
52. Je suis capable d'étudier même quand il y a d'autres choses intéressantes à faire.	1	2	3	4	5
53. J'ai de la facilité à me concentrer sur les explications pendant le cours.	1	2	3	4	5
54. Je suis capable de prendre des notes pendant le cours.	1	2	3	4	5

55. Je suis capable d'utiliser les ressources (livres, internet) pour obtenir des informations.	1	2	3	4	5
56. Je suis certain de savoir m'organiser pour faire mes travaux.	1	2	3	4	5
57. Je peux me souvenir de l'information présentée en classe.	1	2	3	4	5
58. Je suis certain de m'installer dans un lieu où j'étudierai sans être distrait.	1	2	3	4	5
59. Je suis convaincu que je peux faire mes devoirs.	1	2	3	4	5

Annexe B. LETTRE DE SOLLICITATION

Bonjour,

Il me fait plaisir de vous inviter à participer à un projet de recherche supervisé par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Il est reconnu que le sentiment de compétence influence les apprentissages des élèves. La qualité des interactions de classe est aussi désignée par de nombreuses études comme l'une des variables importantes de la réussite scolaire. Ce projet vise ainsi à décrire le sentiment de compétence et la qualité des interactions selon la perception des élèves et examiner les liens entre ces variables. Cette étude examinera aussi si des différences s'observent entre les perceptions des élèves tout venant et celles des élèves qui présentent des difficultés de comportement, ce que peu d'études ont fait jusqu'ici. Votre participation est importante pour contribuer à l'avancement des connaissances.

Voici en quoi consiste votre participation :

1. Distribuer et ramasser le formulaire de consentement éthique destiné aux parents de vos élèves. Un nombre suffisant d'exemplaires vous sera fourni pour votre classe.
2. Me fournir la liste des noms de vos élèves (par courriel ou papier).
3. Permettre la passation d'un questionnaire à vos élèves durant le temps scolaire. Cette dernière est sous ma supervision et requiert une heure de votre temps au maximum (incluant les explications et le temps de réponse des élèves). Soyez assuré que tous les moyens seront mis en œuvre pour restreindre cette durée au minimum. Vous serez invité à quitter la classe durant cette période. Ma formation et mon expérience en enseignement assurent le bon déroulement de cette période.

Si vous êtes intéressé à participer, veuillez remplir le formulaire via le lien suivant :

<https://forms.gle/kUtbbYhw2cioRGop9>

Je prendrai contact avec vous par la suite.

Si vous avez des questions, veuillez communiquer avec moi par courriel ou par téléphone. Il me fera plaisir d'en discuter avec vous.

manon.beaudoin4@usherbrooke.ca

Manon Beaudoin

Doctorante

Université de Sherbrooke

Annexe C. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX PARENTS



Projet de recherche : le sentiment de compétence et la qualité des interactions en classe Formulaire de consentement- élèves mineurs/parents

Bonjour,

Nous souhaitons obtenir votre consentement afin que votre enfant participe à une étude. Celle-ci se réalise dans le cadre du projet de doctorat de l'étudiante-chercheuse Manon Beaudoin qui est dirigée par Marie-France Nadeau et Anne Lessard, professeures à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Nature du projet

Cette étude vise à mieux comprendre le vécu des élèves en classe. Plus spécifiquement, elle examine le sentiment de compétence des élèves et leur perception des interactions en classe, et ce, selon la présence ou non de difficultés comportementales chez l'élève.

Déroulement

Si vous acceptez, votre enfant sera invité à remplir un questionnaire.

- L'enseignant(e) de la classe se retire avant que l'étudiante-chercheuse distribue les questionnaires.
- Tous les élèves répondront à des questions concernant les interactions en classe et leur sentiment de compétence.
- L'activité a une durée maximale de 60 minutes; toutes les précautions sont prises pour déranger le moins possible le temps de classe.

Confidentialité

- Les données recueillies demeureront strictement confidentielles : ni les enseignants et ni la direction d'école n'ont accès aux réponses de votre enfant.
- Un code d'identification sera attribué à chaque enfant afin que les réponses fournies soient identifiées uniquement par ce code. Seule l'étudiante-chercheuse et son équipe de direction pourront avoir accès au fichier de liaison entre le nom de votre enfant et ses réponses. Ce fichier de liaison et les questionnaires seront conservés sous clef dans deux classeurs distincts dans un bureau de l'Université de Sherbrooke. Les données seront traitées par un logiciel informatique dont l'accès sera contrôlé par un mot de passe. Les questionnaires et les dossiers informatiques seront conservés pour une période de 7 ans après la fin de l'étude (2027).

Participation volontaire

Les enseignants collaborent librement à cette démarche. La participation de l'élève est elle aussi volontaire. Le seul inconvénient encouru est le temps consacré à la passation des questionnaires. L'élève peut refuser de participer, refuser de répondre à certaines questions ou même se retirer en tout temps. L'élève qui ne participera pas pourra effectuer du travail personnel à sa place en silence, sans préjudice à sa non-participation.

Retombées attendues

Les résultats issus de l'étude permettront de proposer des pistes de développement professionnel pour les acteurs scolaires (ex. : enseignant) afin de favoriser la qualité des interactions en classe et le développement du sentiment de compétence des élèves, des facteurs contribuant à la réussite éducative. Les résultats seront publiés dans la thèse de doctorat, des articles scientifiques, des rapports de recherche ou des communications orales.

Questions?

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiante-chercheuse du projet par courriel : manon.beaudoin4@usherbrooke.ca

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette étude ainsi que pour le développement de pratiques pédagogiques efficaces et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je reconnais avoir lu ce formulaire de consentement.

J'accepte que mon enfant complète le questionnaire qui lui est destiné. ☐ Oui ☐ Non

Nom de l'enfant : _____

Signature du parent de l'élève participant

Date

Signature de l'étudiante-chercheuse

Date

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et retournez l'autre à l'école de votre enfant.

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel ethique.ess@usherbrooke.ca.

Annexe D. APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE



Sherbrooke, le 23 avril 2019

Mme Manon Beaudoin
FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2019-1806/Beaudoin

Objet : Approbation finale de votre projet de recherche

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **Le sentiment de compétence des élèves présentant des difficultés comportementales et ses liens avec la qualité des interactions en classe primaire** ».

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20 - 3090)
- Outil de collecte des données (Questionnaire à l'élève_Beaudoin 2019.docx)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (courriel recrutement_Beaudoin 2019.docx)
- Projet de recherche (Projet de recherche_Beaudoin 2019.docx)
- Déclaration relative aux projets de recherche (Beaudoin_2019_CER-ESS_declaration.doc)
- Formulaire de consentement (Formulaire de consentement questionnaire_Beaudoin 2019.docx)
- Autres documents pertinents (MBeaudoin_EDU907_910_fiche_evaluation_SIGNÉE.pdf)
- Projet de recherche (Projet de recherche révisé_Beaudoin 2019.docx) [date : 01 avril 2019, version : 2e version]
- Outil de collecte des données (Questionnaire révisé_Beaudoin avril 2019.docx) [date : 01 avril 2019, version : 2e version]
- Formulaire d'information et de consentement (Formulaire de consentement_parent_Beaudoin 2019_révisé.docx) [date : 01 avril 2019, version : 2e version]
- Recrutement (courriel recrutement révisé_Beaudoin 2019.docx) [date : 01 avril 2019, version : 2e version]

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Par ailleurs, le comité souhaite vous féliciter pour la clarté et la précision de vos réponses à ses commentaires.

Cette approbation étant **valable jusqu'au 23 avril 2020**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.



Mme Mélanie Lapaine
Présidente du CÉR - Éducation et sciences sociales
Professeure au département de psychoéducation
Faculté d'éducation

c. c. Vice-décanat à la recherche
Directeur ou directrice de recherche (le cas échéant)
Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création (le cas échéant)

Annexe E. PREUVES DE SOUMISSION AUX REVUES

Revue canadienne des sciences du comportement : article 2

Submission Confirmation for Portrait des perceptions d'élèves du primaire de la qualité des interactions en classe et distinction selon leurs caractéristiques comportementales / Objet : Confirmation de la réception de l'article intitulé

em.cbs.0.6cd4a1.fdb0db4c@editorialmanager.com <em.cbs.0.6cd4a1.fdb0db4c@editorialmanager.com>
de la part de
Canadian Journal of Behavioural Science <em@editorialmanager.com>
Ven 2020-07-24 09:31
À :

- Manon Beaudoin <Manon.Beaudoin4@USherbrooke.ca>

Mme Beaudoin,

La Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement confirme la réception de votre article intitulé "Portrait des perceptions d'élèves du primaire de la qualité des interactions en classe et distinction selon leurs caractéristiques comportementales".


Vous pourrez suivre la progression de votre article en ouvrant une session en tant qu'auteur dans le système Editorial Manager. L'adresse URL est la suivante :
<https://www.editorialmanager.com/cbs/>.

Nous attribuerons un numéro de référence à votre manuscrit une fois qu'un rédacteur aura été désigné.

Sincères salutations.

Le Bureau de la rédaction

Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement



Canadian Journal of Behavioural Science

Editorial Manager

Role: Author Username: manonbeaudoin

HOME • LOGOUT • HELP • REGISTER • UPDATE MY INFORMATION • JOURNAL OVERVIEW
MAIN MENU • CONTACT US • SUBMIT A MANUSCRIPT • INSTRUCTIONS FOR AUTHORS • PRIVACY

Submissions Being Processed for Author **Manon Beaudoin, Ph.D student**

Page: 1 of 1 (1 total submissions) Display 10 results per page.

Action ▲▼	Manuscript Number ▲▼	Title ▲▼	Initial Date Submitted ▲▼	Status Date ▲▼	Current Status ▲▼
Action Links	CBS-2020-0259	Portrait des perceptions d'élèves du primaire de la qualité des interactions en classe et distinction selon leurs caractéristiques comportementales	24 Jul 2020	28 Aug 2020	Under Review

Page: 1 of 1 (1 total submissions) Display 10 results per page.

Revue des sciences de l'éducation : article 3**[rse] Accusé de réception de la soumission**

Carole Bergeron <revsced@scedu.umontreal.ca>

Jeu 2020-08-13 14:01

À :

- Manon Beaudoin <Manon.Beaudoin4@USherbrooke.ca>

Bonjour,

Nous vous remercions d'avoir soumis le manuscrit intitulé « Les caractéristiques comportementales jouent-elles un rôle modérateur entre les interactions en classe perçues par les élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle ? » à la Revue des sciences de l'éducation. Grâce à notre système de gestion en ligne, vous pourrez suivre votre soumission tout au long du processus d'édition simplement en accédant au site web de la revue.

URL du manuscrit :

<https://can01.safelinks.protection.outlook.com/?url=https%3A%2F%2Fretro.erudit.org%2Ffojs%2Findex.php%2Frsce%2Fauthor%2Fsubmission%2F2387&data=02%7C01%7Cmanon.beaudoin4%40usherbrooke.ca%7C86008801869c44567bc408d83fb2de26%7C3a5a8744593545f99423b32c3a5de082%7C0%7C0%7C637329385111771051&data=wUsGUe69E33RKg8M4deDc%2F6NT1virroG6idJe99rcNE%3D&reserved=0>

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Nous vous remercions d'avoir pensé à notre revue pour la publication de vos travaux.

Cordialement,

{ \$editoria

Revue des sciences de l'éducation

<https://can01.safelinks.protection.outlook.com/?url=http%3A%2F%2Fwww.erudit.org%2Ffojs%2Findex.php%2Frsce&data=02%7C01%7Cmanon.beaudoin4%40usherbrooke.ca%7C86008801869c44567bc408d83fb2de26%7C3a5a8744593545f99423b32c3a5de082%7C0%7C0%7C637329385111771051&data=8UkpbsUfT4C%2BW6pQcbjkqq6L8i01v%2Bl586Bju0bFnYk%3D&reserved=0>



Revue des sciences de l'éducation

[PAGE D'ACCUEIL](#) [À PROPOS](#) [ACCUEIL DE L'UTILISATEUR](#) [SITE OFFICIEL](#)

Page d'accueil > Utilisateur > Auteur > Soumissions > #2387 > Évaluation

#2387 Évaluation

[RÉSUMÉ](#) [ÉVALUATION](#) [RÉVISION](#)

Soumission

Auteurs	Manon Beaudoin, Marie-France Nadeau, Anne Lessard
Titre	Les caractéristiques comportementales jouent-elles un rôle modérateur entre les interactions en classe perçues par les élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle ?
Rubrique	Article
Rédacteur	Marc-André Éthier Carole Bergeron Myriam Villeneuve-Lapointe

[rse] Décision du rédacteur : Notre décision est de :

Carole Bergeron <revsced@scedu.umontreal.ca>

Jeu 2021-01-07 21:03

À : Manon Beaudoin <Manon.Beaudoin4@USherbrooke.ca>

Cc : Marie-France Nadeau <Marie-France.Z.Nadeau@USherbrooke.ca>;
Anne Lessard <Anne.Lessard@USherbrooke.ca>;
carole.bergeron.1@umontreal.ca <carole.bergeron.1@umontreal.ca>

Manon Beaudoin:

Nous avons pris une décision concernant votre soumission à la Revue des sciences de l'éducation, "Les caractéristiques comportementales jouent-elles un rôle modérateur entre les interactions en classe perçues par les élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle ?".

Notre décision est d'accepter la soumission.

Cependant, nous vous suggérons de tenir compte des commentaires de la deuxième ronde d'évaluation. Il s'agit d'apporter des corrections très mineures. Par conséquent, une semaine devrait suffire.

Marc-André Éthier
Université de Montréal
marc.andre.ethier@umontreal.ca

